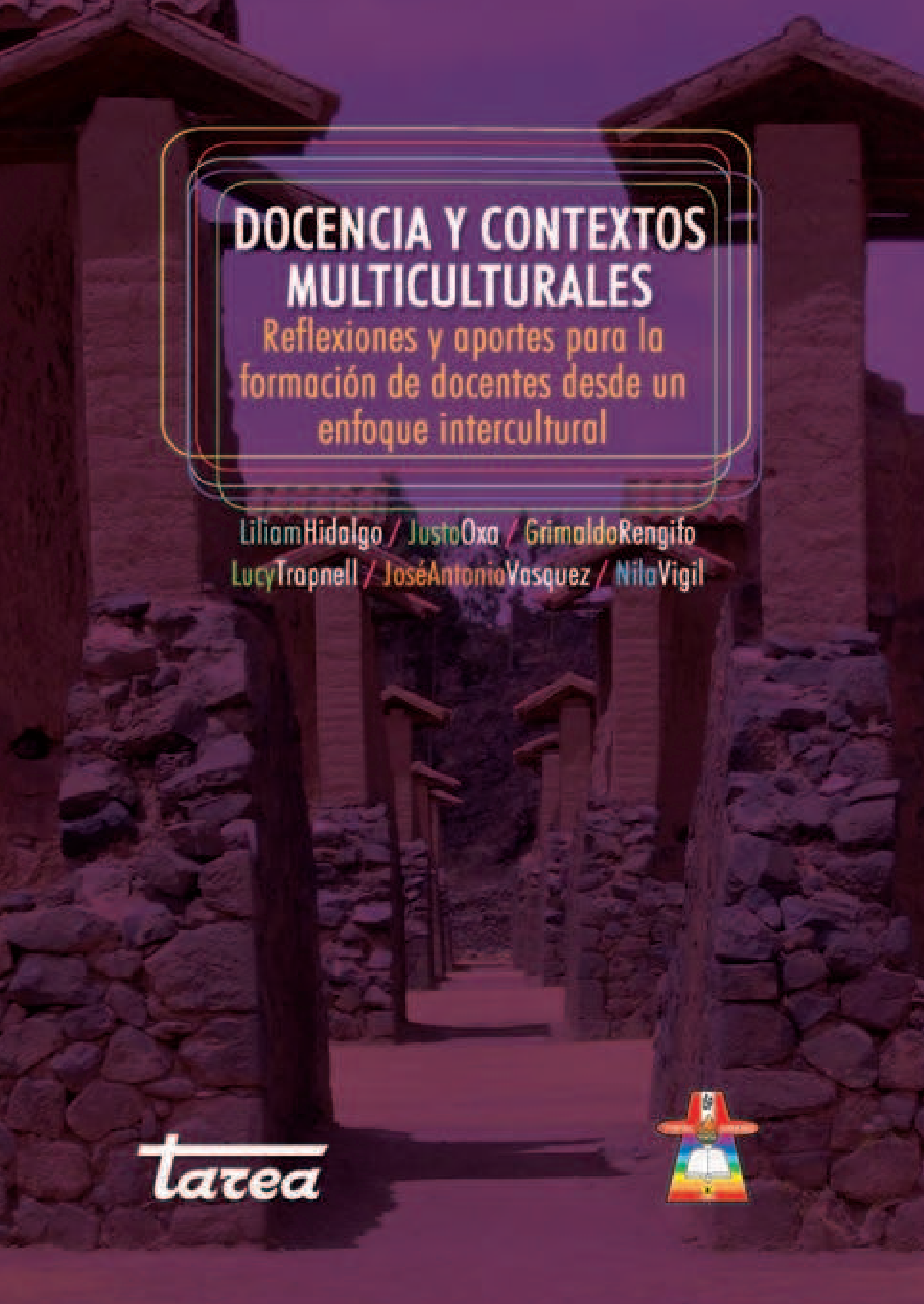


DOCENCIA Y CONTEXTOS MULTICULTURALES

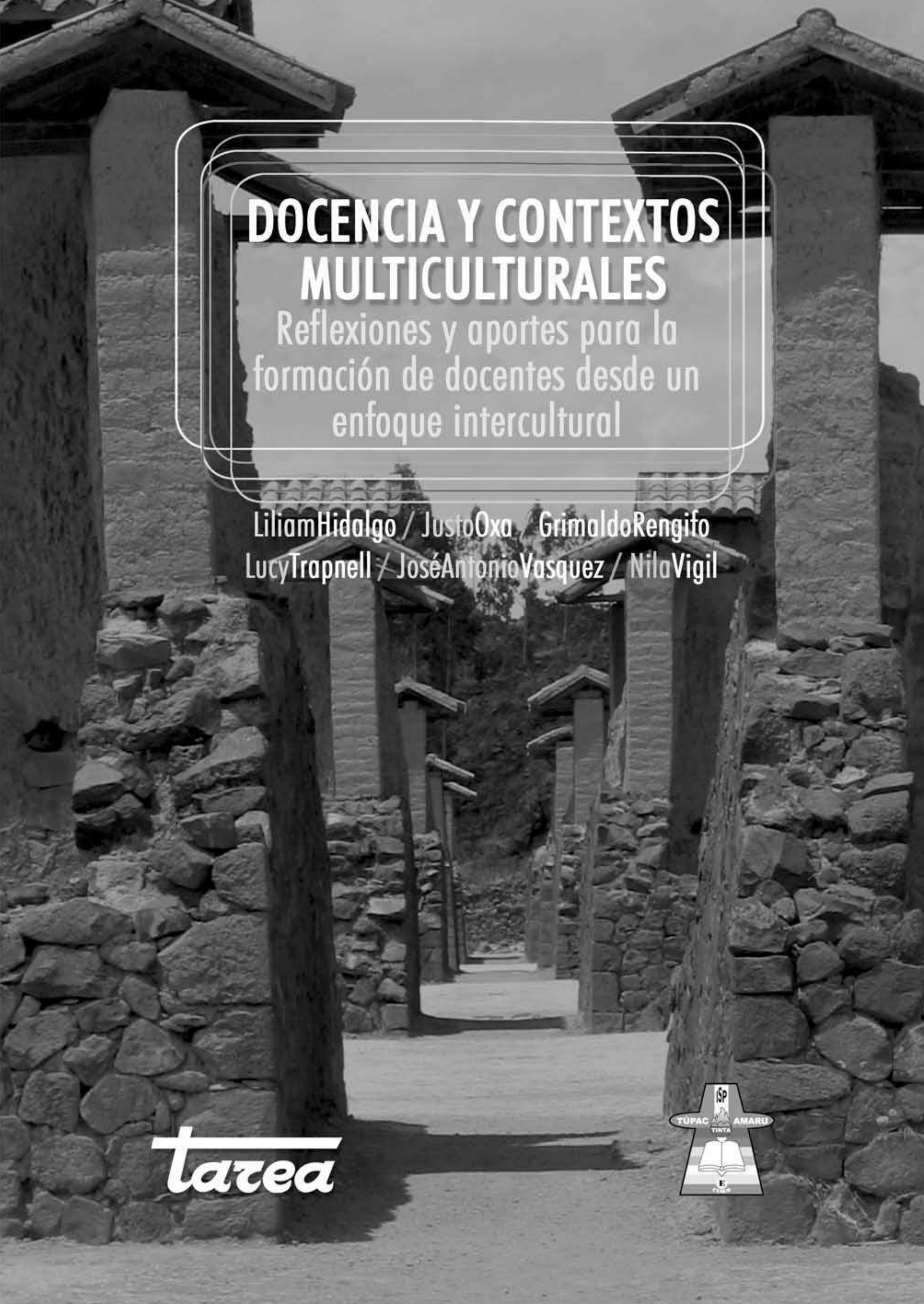
Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural

Liliam Hidalgo / Justo Oxa / Grimaldo Rengifo
Lucy Trapnell / José Antonio Vasquez / Nila Vigil

tarea

DOCENCIA Y CONTEXTOS MULTICULTURALES

Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural



DOCENCIA Y CONTEXTOS MULTICULTURALES

Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural

Liliam Hidalgo / Justo Oxa / Grimaldo Rengifo
Lucy Trapnell / José Antonio Vasquez / Nila Vigil

tarea

ISP TÚPAC AMARU TINTA

Este libro presenta varios de los temas dialogados en el Seminario sobre "Formación de docentes en educación intercultural bilingüe" realizado en Tinta (Canchis, Cusco) en noviembre del 2006 a través de los artículos desarrollados por:

Liliam Hidalgo Collazos.
Justo Oxa Díaz.
Grimaldo Rengifo Vásquez.
Lucy Trapnell Forero.
José Antonio Vásquez Medina.
Nila del Carmen Vigil Oliveros.

I.S.B.N. 978-9972-235-16-0.
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2008-07900.

Lima, junio de 2008.
De esta edición:

Parque Osores 161, Pueblo Libre. Lima.
Teléfono: (51 1) 424 0997 • Fax: (51 1) 332 7404.
Correo electrónico: postmast@tarea.org.pe • Página web: www.tarea.org.pe

Calle Túpac Amaru 400, Tinta, Canchis, Cusco.
Teléfono: (51 84) 25 0372 • Fax: (51 84) 35 1086.

Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori.
Corrección de textos: Carolina Teillier Arredondo.
Diagramación: Lluly Palomino Vergara.
Impresión y encuadernación: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad del autor y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:
Hei Verden de Noruega, Servicio de las Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED), Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED) y Unión Europea.

Tabla de contenido

Presentación



Rosario Valdeavellano

Presentamos la publicación de seis aportes recogidos en el Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), realizado en Tinta (Canchis-Cusco) en noviembre del 2006. Son textos y a la vez testimonios de vidas dedicadas a la búsqueda y a la educación; por eso, comentarlos resulta a la vez atrevido y tentador. Reflejan mucho más un compromiso que teorías también significativas. Son palabras colmadas de nombres y experiencias que nos hacen latir con la "emoción" que evoca Grimaldo Rengifo, un matiz del *munay* que nos tiene en vilo y nos convoca a reflexionar y compartir la intensidad del trabajo que hacemos. Estamos recogiendo profesionalismo, pasión e ilusiones, aunque también frustraciones. Sólo se aprende a través de este camino, lleno de variedad y sorpresa, que el ser humano y sus culturas abren fatigosamente.

Me atrevo a releer estos puntos de vista desde tres dimensiones que me parecen las más saltantes y motivadoras, más allá de las consideraciones específicamente académicas o pedagógicas. Están presentes como el sustrato fundante y programático, como la razón de caminar y la aspiración de llegada, como pasos concretos y como horizonte infinito, inacabado siempre.

Rosario Valdeavellano, Instituto Superior Pedagógico Público "Túpac Amaru" de Tinta (Cusco).

1. Una apuesta política y sobre todo una ética de humanidad

La persistencia en el "cultivo de la diversidad", pero de tan difícil manejo (GR),[1] no significa la tradicional interpretación como estrategia por la aversión al riesgo, particularmente mencionada para el campo agropecuario, sino que en el fondo expresa una convicción humanista. Nosotros los humanos nos sabemos diferentes, aunque no nos queremos desiguales. Tampoco seremos nunca plenamente humanos si no lo somos todos, en nuestra realidad diversa.

Hablar de interculturalidad —inclusive con las ambigüedades e imprecisiones que esto conlleva (JAV)— toca necesariamente una perspectiva política: el tema del poder, de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (LT), pero también la pregunta de fondo sobre cómo se va configurando nuestra sociedad (LH); cómo cada persona se reconoce hermanada con cualquier otra, superando cualquier juicio de valor sobre su nacimiento, condición o comportamiento. Supone un proyecto de convivencia que vigile para superar el "chauvinismo divisionista" o la "castrante homogeneización" (JAV); reclama una apertura incondicional al reconocimiento recíproco (Albó, citado por LH), que es camino de humanización, proyecto de transformación social e intencionalidad trascendente (LH), tanto en la arena política como en el mar de la ética y la espiritualidad.

Si creemos en "otro mundo posible" diremos, parodiando a García Márquez (citado por GR), no sólo que hay que poner "el país al alcance de los niños", sino que hay que poner el mundo al alcance de las personas, los pueblos, los maestros y las maestras, las niñas y los niños. Esto pasa por dejar entrar en nuestras mentes y corazones las luchas y esperanzas de todos los demás pueblos de la Tierra, respetar e interesarnos por sus culturas y aceptar humildemente nuestra contribución al concierto universal, así como combatir lúcida y eficazmente aquello que desconcierta debido a la imposición de intereses nacionales, grupales o individuales de cualquier orden.

[1] Para agilizar la lectura me referiré a los autores con sus iniciales: GR, Grimaldo Rengifo; JAV, José Antonio Vásquez; LT, Lucy Trapnell; LH, Liliam Hidalgo; NV, Nila Vigil; JO, Justo Oxa.

Estamos tocando, entonces, el cimiento de la interculturalidad, que es un principio básico de vida, contrario al de la acumulación dominante. Se trata de la *reciprocidad*.

Estamos inmersos en una sociedad terriblemente excluyente, en medio de sistemas antagónicos en pugna que encontramos en el Sur y en el Norte por igual, en nuestros países y en nuestras instituciones, a veces en nuestras propias familias o dentro de nosotros mismos (políticas, mentalidad, actitudes). En el mundo se impone trágicamente una ideología de violencia y dominio ("poder matar") que sólo se puede contrarrestar con una cultura de paz ("poder vivir"), que esperanzadoramente se va haciendo sentir recorriendo el mundo entero y uniendo sus fuerzas. Ser de veras interculturales será ser artesanos infatigables de la paz (Mt. 5,9).

La lógica del sistema excluyente se expresa con crueldad: colaboro con quienes me son útiles… y los inútiles, no importan; pueden llenarse de sida o de los restos contaminantes; pueden morir bajo cualquier bomba; se les pueden expropiar los recursos y el derecho, el territorio y el Estado; se les pueden malbaratear los productos y la conciencia. No vamos a enfatizar esto que conocemos sobradamente. La deshumanización del mundo (y de cada uno de nosotros) es directamente proporcional a su capacidad de exclusión.

La defensa de la vida y la justicia son, por ello, dimensiones éticas fundamentales, además de exigir políticas. Suponen apostar no sólo por la inclusión. El verbo "incluir" se refiere a la acción de poner algo dentro de los límites de otra cosa; es sólo lo contrario a "excluir" de algo. ¿Estamos seguros de que la alternativa es la inclusión? ¿Inclusión dentro de qué? Es decir, ¿arreglamos el mundo colocando a todos dentro de lo que consideramos mejor, más deseable, más desarrollado, y rompemos las diferencias? Algo nos dice que no es el camino correcto, aunque tengamos, sí, que reducir y hasta eliminar las desigualdades. ¿No estamos más bien llamados a crear una nueva manera de relacionarnos entre diferentes, buscando la dignidad de la vida de todos, respetando y "disfrutando" (como diría Mandela) de la diversidad? Toda aproximación hacia el diferente es de ida y vuelta: conocemos y somos conocidos, informamos y somos informados, influimos y somos

influidos, respetamos y somos respetados. Por eso, como afirma Rolando Luque, "Hablar de 'inclusión', podría entenderse desde el centro de algo considerado lo correcto y extender el brazo para sujetar al que está afuera. 'Integrar' es un gran verbo que admite un plural magnífico: 'integrarnos'. Tiene la mirada puesta en los otros como indispensables en la formación de las identidades. Halla su sentido en el reconocimiento mutuo. Ahí está el desafío".[2] *El desafío sustantivo de la reciprocidad.* La reciprocidad tiende a suprimir tanto la desigualdad (ojo, que no las diferencias) como la pobreza, para producir los valores humanos.

La mayoría de los relatos de la tradición oral de nuestras propias culturas raíces, las que resisten como pueden en nuestras sociedades amerindias, amazónicas, guaraní, mapuche, jívaro, aimara, quechua o en las sociedades africanas —cuyas culturas también están presentes en América—, colocan la reciprocidad al inicio de la vida humana y la VIDA como el bien más sagrado. En el origen está, pues, la reciprocidad, así como su fruto: la libertad, porque es a la vez historia del *poder* de unos *sobre* otros (léase *contra*), pero también la historia de *amor* de unos *por* los otros (léase *a favor*).

Hoy estamos asistiendo a una fuerza de cambio desde abajo, tanto desde el pensamiento filosófico, ético y religioso como político. Estamos buscando un "mundo otro" convencidos de que "es posible". El *"poder"* no nos rinde y se abre paso una lógica distinta, no de producción irracional de bienes materiales que agota el planeta, que es finita y fuente de muerte, sino de generación de valores de humanidad; una lógica de *reciprocidad* que recupera la gratuidad del amor. Amor y respeto a la vida, a toda vida y a toda forma de vida. Así como se globalizan la explotación, el terror y las diferentes formas de matar, se globalizan la lucha por la justicia y la paz, la defensa de los derechos humanos y de la diversidad cultural, y se fomenta el diálogo interreligioso. Se trata de hacer visible, entonces, este amor gratuito, lejos de toda colonización, dominio, superioridad o manipulación. En esta gratuidad reside el verdadero enriquecimiento intercultural.

[2] Rolando Luque Mogrovejo, peruano, abogado y periodista de la Defensoría del Pueblo, ex trabajador en la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Artículo periodístico, diario La República 16/7/2004.

Por eso me refería a que hablar de formación intercultural bilingüe no es un asunto meramente pedagógico, sino político y sobre todo ético.

2. Un perfil de docente y sobre todo un talante de persona

En el largo proceso de creación de propuestas de formación magisterial y en el aprendizaje permanente (LT) de esta filosofía y de esta práctica de la interculturalidad, la reflexión y autocrítica (LT) —pero también el espíritu investigador (JAV)— son rasgos sustantivos del perfil de los formadores y los docentes que el seminario reconoce y subraya.[3]

Pero quiero poner énfasis en algo que tiene que ver con medidas recientes para "evaluar y seleccionar" docentes, y no puedo dejar de hacerlo al tratar la interculturalidad, coincidiendo con reconocer la gravedad de la incoherencia entre los discursos y nuestras prácticas desde el sector educación (LH).

Cuando se consideran criterios de uniformidad, de medición de conocimientos estancos, de desconocimiento de capacidades reflexivas, críticas y creadoras, de descuido de algo tan esencial a la pedagogía como el real desempeño en referencia al aprendizaje, no podemos sino constatar que no se tiene en cuenta el perfil que declaramos, y mucho menos la calidad personal de los maestros que ponemos al servicio de la infancia, la juventud y los adultos usuarios del sistema educativo oficial. Es legítimo pensar que escoger un docente con calificativo superior al famoso 14 (en esa prueba tan ajena a la diversidad del Perú) y nombrarlo para las plazas disponibles en las zonas rurales no es para nada ofrecer lo mejor a niños con una lengua y cosmovisión fuera de los criterios de selección. Es una evidencia de exclusión percibida como impertinente por las mayorías del país.

Las características claves que hemos subrayado en el primer párrafo de este punto llevan a valorar otro tipo de cualidades y competencias de los docentes. No basta que sea investigador, ni siquiera que encuentre otras formas

[3] Tenemos desarrollado el tema en esta publicación, por eso no me detengo a profundizarlo.

y medios para investigar (JAV); se trata de romper los anquilosamientos esquemáticos que se cargan como bagaje y encontrar la cordialidad de la búsqueda, que es no sólo interesarse por el otro, por lo otro, sino también apreciarlo, gustar de él, crecer gracias a ello, transformarnos como personas. Se trata de dos sujetos que se construyen en la relación, no de alguien (individual o colectivo) que es observado o estudiado como objeto. Es aprender a mirar la realidad con los ojos de otro sin perder la apreciación por la propia mirada.

Tampoco es para los docentes un problema de modernidad o tradicionalismo (LH), sino de proceder y actuar de acuerdo con el bien de las personas y de la colectividad o de acuerdo con el interés estrictamente individual. Es también indispensable la amplitud de mente para reconocer la evolución de las culturas, que son construcciones en cambio permanente, porque muchas veces se percibe en los docentes una especie de fijación en un pasado visto como perfecto y una negatividad sesgada frente a lo nuevo. La tentación del fundamentalismo acecha en un mundo en el que impera la inequidad junto con la baja autoestima, y donde la premura por la supervivencia hace olvidar valores elementales de convivencia y trascendencia.

¿Cómo trabajar para el bien de todos? ¿Cómo hacer que la política no pierda el carácter de vigilancia y gobierno para el bienestar de todos, para la distribución y la redistribución equitativas? ¿Cómo acabar con el comportamiento político de concebir el Estado como botín, como beneficio inmediato para el gobernante y postergar secularmente el bienestar de los gobernados? ¿Cómo entender el verdadero sentido profundo de bien-estar, de bien-ser y no confundirlo con el más-tener? ¿Cómo actuar para una potenciación mutua que supere las rivalidades para apostar por el bien común? El bien común es multicultural, como lo es nuestra sociedad.

Ser interculturales es recuperar el reconocimiento propio en un reconocimiento de la dignidad humana de todas y todos los demás que son diferentes a nosotros. Por eso lo central de la educación es la formación de personas que, siendo conscientes de la relatividad de todo conocimiento y de las limitacio-

nes de toda propuesta temporal, sean a la vez capaces de comprometerse sostenida y seriamente a favor de los valores que realmente promuevan VIDA, respetando y defendiendo toda vida y toda forma de vida. El bien común es por eso incompatible con la discriminación de cualquier índole, con la exclusión abierta o solapada o, lo que es peor, con la eliminación de otros sólo por no ser de mi clan.

El bien común es pensar la política tanto como la docencia, el conjunto de la vida tanto como el comportamiento cotidiano desde las mayorías nacionales y no desde los intereses personales, familiares, partidarios, de grupo o de negocio aunque se pisoteen principios como la justicia y la verdad, la honradez y la coherencia. Quiere decir también vivir la ética siendo responsables de los medios que usamos, que no se justifican simplemente porque pensemos que nuestra causa es justa. El talante docente es el de una persona que reivindica equidad y dignidad, pero a la vez convivencia solidaria y pacífica.

3. Un modelo de escuela y sobre todo una utopía de nueva educación

Históricamente hemos confundido la educación en zonas rurales con una educación rural, que no pasa necesariamente por la escuela.

Empiezo con un ejemplo reciente. La capacitación que el Programa Nacional de Capacitación y Formación Docente-EBI ha brindado no ha partido de los aprendizajes de instituciones o personas como las que reflexionan en este libro o de tantas con experiencias innovadoras y pertinentes a lo largo y ancho del Perú profundo, lamentablemente no lo suficientemente conocidas ni sistematizadas. Es urgente replantear este servicio, porque la impresión que deja es que se ha "cumplido" con realizar la actividad prometida, pero el carácter de la misma no es exactamente lo que conviene para abordar de veras la educación intercultural bilingüe. Lo más evidente es que fue financiada con partidas del Programa de Educación en Áreas Rurales, pero su diseño no ha logrado responder a las más profundas y urgentes demandas de las poblaciones del campo.

La crianza de la diversidad (GR) exige una construcción de conocimientos desde los propios referentes culturales, y específicamente en la lengua materna (LT-NV). Pero si bien es muy importante que la educación intercultural bilingüe parta por un reconocimiento de la lengua y los derechos lingüísticos (NV), debe también relevar los distintos lenguajes y reconocer la palabra, el pensamiento y la cosmovisión de los pobladores y los estudiantes, así como prepararlos para el diálogo con otras tradiciones culturales (JO).

La escuela sólo cumplirá su rol de criticidad —pero también de amabilidad cariñosa en la que se forman personas, no precisamente como funcionales al sistema (LH)— cuando logre encontrar "procedimientos pedagógicos" capaces de fortalecer la cultura materna de los niños y las niñas desde su misma concepción cultural (JO).

Por eso, se trata de plantear para el país una nueva educación, más que nuevos modelos de escuelas. Toda la concepción de este derecho ciudadano elemental entra en cuestión cuando hablamos de una educación intercultural. Nuestras declaraciones en este sentido no están mal; pueden incluso sonar a avanzadas. Pero ¿cuánto de ello llega a ser vivido, deseado, estimulado por todos los actores sociales? ¿Cuánta capacidad de creación innovadora tenemos? ¿Cuánta aceptación de nuevos paradigmas de sociedad y de humanidad? Aquí se juega el partido de fondo, que no es de incremento de normas, planes o pruebas únicas, sino de la *"yapa"* (JO) esencial que nos permita ser simplemente más personas.

No voy a desarrollar este sueño de una nueva educación. Sólo quiero invitar a todos a buscarla, pero para producir realizaciones; y que una vez encontradas sigamos persiguiéndola, porque nunca se deja asir del todo. Por eso la llamamos "utopía". Es algo que te mueve permanentemente a dar pasos hacia delante, porque la meta está siempre más allá.

Los retos de la formación docente intercultural bilingüe:
la experiencia de FORMABIAP



Lucy Trapnell Forero

Un tema central en el diseño de cualquier currículo se relaciona con la forma en que se organiza el conocimiento; es decir, qué conocimiento se introducen en el plan de estudios (y cuál se deja de lado), quién lo enseña y cómo lo hace. Sin embargo, existe poco debate en relación con estas opciones, que se suelen considerar decisiones técnicas que deben ser asumidas y absueltas por expertos en la materia. En el caso de la construcción de currículos con enfoque intercultural y bilingüe orientados a pueblos indígenas, esta discusión tiene especial relevancia en la medida en que nos enfrenta con distintas formas de comprender la realidad, diferentes conocimientos, y variadas concepciones sobre la persona y el aprendizaje, así como múltiples maneras de aprender.

En las siguientes páginas presentamos la manera como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) fue respondiendo al reto de desarrollar una propuesta de formación docente intercultural bilingüe durante sus dieciocho años de existencia.

Lucy Ann Trapnell Forero, docente, forma parte del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP).
Este artículo es una versión resumida y adaptada del capitulo 4, "Conocimiento/poder y estrategias de formación", del documento de sistematizacion *De la cutipa a la icara: la experiencia de FORMABIAP 1988-2006,* producido con Eloy Neira.

1. El punto de partida

FORMABIAP inició su trabajo el año 1988 en el marco de una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" (Iquitos) y la confederación nacional indígena "Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana" (AIDESEP). Por entonces sólo dos institutos superiores pedagógicos ofrecían esta especialidad: el de Yarinacocha (Pucallpa), que contaba con la asesoría del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y el de Puno. A fines de 1985 se creó la Escuela Bilingüe de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), en Iquitos.

En 1985 el Instituto Superior Pedagógico "Loreto", la confederación indígena AIDESEP y el Centro de Investigaciones Antropológicas de la Amazonía Peruana (CIAAP) de la UNAP firmaron un convenio de apoyo interinstitucional con el fin de desarrollar un diagnóstico educativo, sociolingüístico y socioeconómico que sentaría las bases para el diseño de una propuesta de formación de docentes de primaria en la especialidad de educación intercultural bilingüe (EIB).

El diagnóstico, realizado en el ámbito de siete organizaciones indígenas,[1] permitió, entre otros logros, recoger las inquietudes de padres de familia y dirigentes en relación con la educación escolar. Una primera comprobación fue la existencia de un sentimiento de frustración generalizado respecto a la escuela. Los padres se quejaron de las dificultades de sus hijos para entender el castellano y expresarse en este idioma, en todas las regiones en las cuales éste era la segunda lengua de los niños. Además, señalaron que sus hijos egresaban de la primaria sin poder leer ni escribir y que tenían serias limitaciones en el manejo de las operaciones básicas de matemática. Estas percepciones fueron confirmadas por los resultados de las pruebas aplicadas a niños de sexto grado, que demostraron que el nivel de la mayoría correspondía a segundo de primaria (López de Castilla y otros 1989).

1 Las organizaciones que participaron en el desarrollo del diagnóstico fueron la Central de Comunidades Nativas de la Selva Central (CECONSEC), la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali (FECONAU), el Consejo Aguaruna y Huambisa (CAH), la Federación de Comunidades Nativas del Ampiyacu (FECONA) y la Federación de Comunidades Cocama (FEDECOCA).

Los dirigentes y algunos padres aludieron además a problemas relacionados con la pérdida de conocimientos y valores. La mayoría los atribuía al tiempo que los niños dedicaban a la escuela, el cual, decían, les restaba posibilidades de desarrollar las habilidades y los conocimientos que requerían para desenvolverse en su medio. Sin embargo, también se refirieron a la falta de interés de sus hijos para aprender dichos conocimientos. En las regiones más expuestas a la colonización, los padres señalaron que sus hijos tenían vergüenza de ser indígenas y de hablar su lengua. Algunos reportaron que su falta de manejo de los conocimientos y habilidades básicas necesarias para desempeñarse en la comunidad los hacía sentirse incómodos y ansiosos por salir a las ciudades en busca de nuevas oportunidades.

A partir de la información recogida en el diagnóstico, FORMABIAP se propuso

- desarrollar una propuesta educativa orientada a promover proyectos de vida basados en los recursos y en la herencia cultural de cada uno de los pueblos indígenas que participarían en el Programa; y

- ofrecer a los niños y jóvenes indígenas la posibilidad de desarrollar las capacidades, conocimientos y valores necesarios para desempeñarse eficientemente en su medio, y de apropiarse de conocimientos y capacidades que les permitan seguir desarrollando sus estudios y desenvolverse en diferentes espacios.

La aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) enriqueció estas dos orientaciones con una perspectiva más política orientada al reconocimiento, difusión y práctica de los derechos colectivos de los pueblos indígenas.[2] Además, FORMABIAP asumió los derechos al territorio y a la autodeterminación —que implica el derecho de los pueblos indígenas a controlar sus destinos y a desarrollar propuestas sociales, económicas y políticas basadas en su herencia cultural— como ejes fundamentales de su propuesta educativa.

2 Este Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado el 27 de junio de 1989, fue ratificado por el Congreso Constituyente Democrático del Perú mediante la Resolución Legislativa 26253, el 2 de noviembre de 1993.

2. Los retos iniciales

Uno de los primeros retos que nos planteamos los miembros del equipo responsable del diseño curricular de FORMABIAP fue definir la organización del plan de estudios. Todos coincidíamos en la necesidad de superar la estructura curricular de formación docente basada en asignaturas, que presenta una visión atomizada de la realidad y limita una aproximación global y comprensiva de ella.

Inicialmente pensamos organizar el currículo de formación docente en torno a "temas claves" que se abordarían desde los aportes de diferentes disciplinas. Sin embargo, al encontrar un conjunto de dificultades para identificar estos temas, decidimos trabajar en función de áreas. Esta opción parecía la más conveniente debido a los problemas antes mencionados, pero también porque teníamos la misión de formar maestros de primaria que trabajarían con áreas integradas de manera globalizada.

Los ciclos escolarizados estaban inicialmente estructurados en siete áreas: Antropología, Historia, Ecología, Lingüística, Educación, Matemática, Expresión Estética y Expresión Corporal. En los primeros lineamientos curriculares del Programa, los dos primeros años de estudios incluían un ciclo de doce semanas al año en Iquitos y dos ciclos, de dieciséis semanas cada uno, en comunidades elegidas de común acuerdo con las federaciones indígenas. El tercer año consideraba tres ciclos escolarizados. A partir del cuarto, se preveía el desarrollo de una práctica profesional intensiva que se extendería a lo largo del año escolar y se alternaría con ciclos escolarizados de diez semanas durante las vacaciones escolares de enero a marzo. Según este planteamiento los maestros trabajarían durante los últimos tres años de su formación como docentes nombrados o contratados por el Ministerio de Educación.

El diseño original se fue modificando a medida que adquiríamos un conocimiento más detallado y preciso sobre el nivel académico de los alumnos y tomábamos conciencia de la complejidad inherente al proceso de elaboración de una propuesta educativa de EIB para la escuela primaria, así como de las exigencias que esto imponía en el proceso de formación. Por todos estos motivos, los lineamientos curriculares de 1997 consideraron un ciclo escola-

rizado de veinte semanas al año y uno no escolarizado de dieciocho durante los primeros cuatro años de estudios (ver ISP Loreto/AIDESEP 1997). A lo largo de los dos últimos años mantuvimos la propuesta de que los maestros desarrollasen una práctica profesional intensiva de abril a diciembre y tuviesen un ciclo escolarizado de diez semanas. En los lineamientos curriculares del 2004 el cambio fue más radical, debido, en este caso, a las demandas del Ministerio de Educación, que exigía la existencia de dos ciclos anuales y un número determinado de horas de clase.[3] De tal manera el plan de estudios del Programa se organizó en diez ciclos: el primero, el tercero, el quinto y el séptimo, con dieciocho semanas presenciales; el segundo, el cuarto, el sexto y el octavo, con nueve presenciales en Iquitos y nueve no presenciales en las comunidades; el noveno, con veinte semanas presenciales; y el décimo, que no es presencial, con dieciocho semanas dedicadas a la práctica intensiva.

La organización y denominación de las áreas, así como el tiempo dedicado a los ciclos escolarizados y no escolarizados, fue modificada en los lineamientos curriculares de 1997 y del 2004. Los nombres de las áreas habían sido cuestionados por el Equipo Técnico Evaluador de 1989 debido a que varias llevaban el nombre de disciplinas científicas. Siguiendo su consejo, la siguiente propuesta curricular consideró nuevas denominaciones. Así, la de Antropología fue llamada Sociedad; la de Ecología, Naturaleza; y la de Lingüística, Lenguaje. Si bien la orientación general de las áreas expresada en ese currículo fue bastante similar a la de los primeros lineamientos curriculares, la experiencia de trabajo permitió al equipo docente enriquecer el enfoque y los contenidos (ver ISP Loreto/AIDESEP 1997). En el 2004, la estructura de áreas, que se había mantenido desde 1988 a pesar del los cambios de nombres, fue reducida a cinco: Sociedad, Ecosistema, Lengua, Matemática y Educación, para adecuarse a las exigencias del nuevo currículo de formación docente (ver ISP Loreto/AIDESEP 2004).

3 A diferencia de los lineamientos de 1997, cuyo diseño partió de la necesidad del equipo docente de Formabiap, los del 2004 fueron fruto de la exigencia de la Dirección Nacional de Formación Docente (Dinfocad). Esta instancia organizó un conjunto de talleres con el fin de adecuar los planes de estudio de las especialidades de educación primaria bilingüe intercultural al Currículo Básico de Formación Docente diseñado a fines de la década de 1990 (ver Trapnell 2002).

3. Cuestionamientos iniciales y alternativas parciales

Entre los años 1988 y 1997 el equipo docente de FORMABIAP implementó su plan de estudios mediante el desarrollo de áreas independientes. Si bien organizó el cartel de alcances y secuencias contemplando la interrelación que se podía dar entre los temas de las diferentes áreas y la manera cómo podían reforzarse mutuamente, cada área mantenía sus propios objetivos y secuencia.

En 1997 algunos docentes empezamos a cuestionar la organización del plan de estudios al advertir que, aun cuando la organización por áreas es más englobante que la de asignaturas, la lógica de desarrollo del área se seguía imponiendo y su manejo conceptual se convertía en un fin en sí mismo, antes que en un medio para estudiar la realidad y comprenderla en sus múltiples dimensiones. En este proceso también se observó que la búsqueda de mecanismos de articulación entre las áreas se terminaba convirtiendo en el refuerzo de algunos temas eje (por ejemplo, territorio y derechos indígenas). De tal manera, la organización en áreas no lograba evitar la tendencia a la fragmentación de los saberes.

Con el fin de superar estas limitaciones empezamos a ensayar una nueva experiencia de trabajo, que partió de definir un conjunto de actividades o temas medulares que podían ser abordados desde las diferentes perspectivas y enfoques que aportan las distintas áreas académicas. De tal manera, la organización del ciclo sobre la base de siete áreas fue sustituida por un conjunto de proyectos, unidades de aprendizaje, talleres, seminarios y módulos conducidos por equipos interdisciplinarios de docentes.

Luego de un año de aplicación, evaluamos la propuesta e identificamos los siguientes logros:

- Ayuda a los futuros maestros a profundizar el análisis y la comprensión de la realidad desde los enfoques conceptuales y procedimientos metodológicos que ofrecen las distintas áreas académicas. La experiencia de desarrollar un tema desde diferentes ángulos y perspectivas les permite

entender en qué consiste la integración de áreas que aplicarán en la escuela primaria, y apreciar sus ventajas.

- Los alumnos toman conciencia del valor operativo de un conjunto de conceptos, particularmente en lo que atañe al área de Naturaleza, cuyo desarrollo era básicamente teórico.[4]

- Al verse confrontados con problemas concretos, los alumnos desarrollan una serie de interrogantes que resuelven con los aportes de las diferentes áreas. Por ejemplo, en una sesión de aprendizaje orientada por el profesor del área de Naturaleza fue necesario precisar la densidad de una especie de árboles maderables en el proyecto "Manejo de Purmas". Los alumnos debieron calcular la superficie y hacer transformaciones que les permitieran pasar de hectáreas a metros y luego dividir el número de especies entre el área de la superficie. En otro momento querían estimar la altura de un árbol desde el suelo. Esta necesidad los condujo al repaso de nociones de trigonometría, cuya utilidad recién pudieron apreciar.

- La organización basada en talleres, proyectos y unidades de aprendizaje que integran dos o más áreas ha liberado a los alumnos del desarrollo paralelo de siete áreas de formación. Esto ha significado menos horas de clase y una mayor inversión de tiempo en procesos de autoaprendizaje y actividades extracurriculares (Trapnell 1999).

Durante cinco años trabajamos con la estrategia de integración de áreas mediante la identificación de temas medulares. En el 2003 volvimos a replantear nuestra estrategia de trabajo; en este caso motivados por la necesidad de buscar una mejor articulación entre la formación docente y la primaria, como explicamos a continuación.

4 La articulación entre el trabajo teórico y práctico también se encontraba limitada por las condiciones del local que sólo permitía el trabajo de aula. En 1998, Formabiap se trasladó a la Comunidad Educativa de Zungarococha, a 40 minutos de la ciudad de Iquitos, donde implementa con sus alumnos un proyecto agroecológico.

La propuesta de FORMABIAP para la escuela primaria suponía la planificación y el desarrollo de proyectos relacionados con las actividades sociales y productivas de la comunidad. Sin embargo, los informes de supervisión de práctica profesional señalaban que los alumnos se limitaban a utilizar la actividad como un referente y dejaban de lado su implementación práctica con los niños y las niñas. Esto nos llevó a buscar nuevas estrategias que pudieran ofrecer a los alumnos mayores elementos para el trabajo con este nivel. Desde esta perspectiva decidimos orientar los procesos de construcción de aprendizajes de las diferentes áreas a partir del desarrollo de un conjunto de actividades productivas en la Comunidad Educativa de Zungarococha. Los proyectos productivos se convirtieron así en los ejes temáticos y prácticos de la integración.

4. El punto de quiebre

En el 2004 los docentes de FORMABIAP iniciamos un proceso de evaluación crítica en relación con la fuerte incidencia que había tenido la ciencia occidental en la organización de su currículo de formación docente. En ese momento cuestionamos el paradigma de articulación del conocimiento indígena con el conocimiento científico occidental con el que se había trabajado desde 1988. Varios factores incidieron en este cuestionamiento; sin embargo, la evaluación de Guzmán y Monroe, realizada en diciembre del 2003, fue el elemento desencadenante. En efecto, esta evaluación explicitó, y permitió visualizar con mayor claridad, los problemas que algunos docentes y especialistas habían empezado a formular desde inicios de la década. Por un lado, varios formadores habían expresado su preocupación por los serios problemas de comprensión que manifestaban de la mayoría de los estudiantes, a pesar del desarrollo de un conjunto de iniciativas orientadas a promover procesos de aprendizaje activo. Por otro lado, los informes de supervisión de práctica profesional evidenciaban el poco peso que los alumnos le daban al conocimiento de su pueblo en el desarrollo de su trabajo en la escuela. Unido a ello, el especialista del pueblo Asháninka cuestionó en repetidas oportunidades el enfoque de las clases del área de Naturaleza, por considerar que su discurso sobre ella no tomaba suficientemente en cuenta las visiones de los pueblos

indígenas. Sin embargo, fue recién a partir de la evaluación de Guzmán y Monroe y de los aportes de la Pedagogía Crítica y de los Estudios Postcoloniales que los docentes de FORMABIAP tomaron cada vez mayor conciencia de que si bien el Programa había concebido a la escuela como un instrumento de dominación ideológica, no había advertido que su estrategia de formación afirmaba la jerarquía y la relación de poder existente entre el conocimiento occidental científico y el conocimiento indígena.

En respuesta a los temas planteados en la evaluación, en abril del 2004 iniciamos un proceso de revisión crítica de nuestra propuesta mediante el desarrollo de un conjunto de talleres internos En este proceso reflexionamos sobre el peso que había tenido la ciencia occidental en la organización de nuestros lineamientos curriculares para la formación docente y la primaria. Al hacerlo constatamos que la propuesta curricular de FORMABIAP se había organizado a partir de una ideología de clasificación de la realidad sujeta a la ciencia. Si bien desde 1988 el equipo fundador de FORMABIAP había cuestionado la visión atomizada de la realidad que se presenta a través de las asignaturas, nuestra opción por dotar a los alumnos de los instrumentos conceptuales y metodológicos de las diferentes ciencias no nos había permitido ir más allá de la organización de áreas basadas en agrupamientos de disciplinas científicas. Vimos que era necesario romper con la preeminencia de la ciencia y buscar nuevas maneras de abordar los conocimientos indígenas que no pasasen por el filtro de la ciencia occidental.

A lo largo de nuestros talleres de evaluación interna y revisión de nuestra propuesta discutimos sobre el hecho de que aun cuando el Programa ha tenido entre sus objetivos principales la formación de un discurso crítico y liberador, y le había dado un significativo peso al tratamiento de los conocimientos indígenas, como no lo había hecho ningún programa EIB hasta entonces en el Perú, el hecho de que hubiéramos utilizado la ciencia como un medio para interpretarlos y validarlos ayudaba a enfatizar la superioridad de ésta. Sin embargo, también recordamos que, en sus inicios, el Programa apeló a este conocimiento en la medida en que asumía que su manejo ofrecería a los futuros maestros la posibilidad de analizar la realidad y cuestionar las diferentes maneras en las que se manifiesta la dominación, así como buscar

alternativas frente a ellas. Esta opción coincidía además con las aspiraciones de los dirigentes de AIDESEP, quienes habían puesto un fuerte énfasis en la necesidad de formar maestros en los conocimientos de las disciplinas científicas, sin dejar de lado sus propios conocimientos (ver Nukguag 1985).

Retomando los temas tratados en la evaluación realizada por Guzmán y Monroe a fines del 2003, debatimos sobre el peligro de caer en procesos involuntarios de asimilación y subvaloración de los conocimientos provenientes de tradiciones culturales no hegemónicas. Esto nos llevó a reflexionar sobre cómo estábamos abordando el proceso de construcción de aprendizajes y contemplamos la necesidad de construir otros criterios de verdad mediante la definición de nuevos marcos conceptuales, analíticos y teóricos que apelaran a las maneras como los pueblos indígenas interpretan su realidad. En la discusión se enfatizó que la idea no era construir un pensamiento indígena tradicional, estático y congelado, sino más bien marcos interpretativos abiertos y sujetos a permanentes reinterpretaciones.

Un aspecto central de las discusiones de este periodo estuvo relacionado con el tema del poder. Una de las preguntas que nos planteamos reiteradamente fue si la estrategia que FORMABIAP había implementado en relación con el manejo de los conocimientos da o quita poder. Como hemos señalado en párrafos anteriores, la opción del Programa fue empoderar a los indígenas mediante su apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas de diferentes ciencias. Sin embargo, la experiencia había demostrado que el impacto de esta estrategia más bien había fortalecido la superioridad de la ciencia occidental sobre otras formas de acceder al conocimiento. Fue evidente que no habíamos visto con suficiente claridad que la forma de producir conocimientos es clave para construir y legitimar relaciones de poder.

La discusión sobre el poder llevó la reflexión más allá del tema del conocimiento y pudimos ver que no sólo se trataba de relaciones entre conocimientos, sino entre grupos e individuos provenientes de diferentes ubicaciones sociales y tradiciones culturales y académicas (docentes indígenas, docentes no indígenas, especialistas, asesor científico). Durante los debates varios formadores señalaron que el "poder de la ciencia" se evidenció en la relación je-

rarquizada que existía entre todos estos actores. Un caso que mereció especial atención fue la situación de los especialistas indígenas.[5] Se destacó el hecho de que a pesar que FORMABIAP los llamara sabios, ellos no habían tenido mayor peso en la definición de lo que se debía enseñar en el Programa y en la orientación del trabajo.[6] Se hizo hincapié en que los docentes responsables del desarrollo de las diferentes áreas invitaban a los especialistas a participar en clases y contribuir a su desarrollo compartiendo el conocimiento desarrollado por su pueblo en relación con el tema establecido por el profesor. Se señaló que esta estrategia condicionaba el aporte del especialista.

A lo largo de las discusiones pudimos darnos cuenta de que las estrategias que habíamos adoptado no sólo fueron problemáticas en la medida en que le dieron prioridad a las formas hegemónicas de acercarse a la comprensión de la realidad y enfatizaron el criterio de verdad de la ciencia para valorar el conocimiento indígena, sino que, como acertadamente señalan Guzmán y Monroe (2003), hicieron que se perdiera de vista el conflicto cultural que se producía en el proceso de aprendizaje. En la discusión realizada sobre este tema advertimos que no sólo estaba en juego la reproducción de un estilo de aprendizaje memorista heredado de la escuela primaria y secundaria, sino también otros factores relacionados con las maneras de construir el conocimiento. Esto nos llevó a plantear la necesidad de poner mayor atención a las formas en que los estudiantes organizan e interpretan los hechos.

5. Las nuevas propuestas y estrategias

Durante los últimos tres años el equipo docente de FORMABIAP ha desarrollado dos estrategias orientadas a fortalecer su propuesta política y pedagógica

5 Los especialistas son hombres y mujeres mayores seleccionados por sus federaciones por ser destacados conocedores de la lengua, cultura e historia de sus pueblos.

6 Hubo una excepción en 1995, cuando el coordinador de Aidesep en Formabiap pidió a los especialistas que formasen parte del equipo que definiría el tema a tratar en la investigación de los ciclos no escolarizados, debido al fuerte rechazo que produjo entre los alumnos la manera de abordar el tema de la persona, propuesta por el equipo responsable del diseño de los lineamientos de investigación.

como producto del proceso de reflexión antes mencionado. La primera ha estado orientada a abrir nuevos espacios para la producción y transmisión de conocimientos indígenas, que ya no estarán circunscritos a las cinco áreas académicas que estructuran nuestro currículo de formación docente. La segunda, que aún está en una etapa inicial, busca introducir el uso de categorías cognitivas indígenas y sus lógicas culturales en la comprensión de hechos sociales, económicos, políticos y educativos. Con este propósito en mente, estamos tratando de construir marcos interpretativos que partan de las categorías que ofrecen las lenguas indígenas y de un conjunto de conceptos que ahora son parte del castellano amazónico. Con esta estrategia queremos incorporar en el proceso de formación otras maneras de comprender el mundo natural y social. Sin embargo, debe quedar claro que esto de ninguna manera significa dejar de lado los aportes de las diferentes disciplinas científicas. Lo que queremos es abrir el proceso de formación al desarrollo de nuevas narrativas y formas de producir significados.

En este marco de reflexión se ha dado inicio al desarrollo de una nueva propuesta que se viene ensayando desde el año 2005. Ésta plantea importantes diferencias en relación con el trabajo desarrollado por FORMABIAP hasta fines del 2004. A continuación destacamos algunos de sus aspectos más relevantes.

- Durante el inicio del ciclo escolarizado se seleccionan los dos proyectos que se desarrollarán a lo largo del ciclo. Uno de ellos se relaciona con algún aspecto de la tradición cultural indígena (fabricación de cerámica, tejido de algodón o fibras vegetales, elaboración de tintes, elaboración de remedios con vegetales, construcción de canoas, etcétera); el otro se vincula con el manejo del medio ambiente y la crianza de animales.

- Los proyectos sobre la tradición cultural indígena se abordan desde los equipos locales.[7] Los especialistas y docentes indígenas de cada pueblo

[7] Estos equipos están conformados por los alumnos y docentes de un determinado pueblo indígena, el especialista de dicho pueblo y los docentes no indígenas que han sido asignados a él.

definen cómo van a organizar los proyectos relacionados con su herencia cultural y se encargan de su desarrollo y evaluación. Así la construcción de conocimientos indígenas tiene su propio espacio y sigue su propia lógica. Los especialistas y docentes indígenas asumen de este modo un nuevo tipo de protagonismo en el desarrollo del Programa.

- Esta estrategia de trabajo por equipos locales permite que los alumnos construyan sus aprendizajes en sus lenguas originarias.

- Durante las etapas de socialización previstas al final de cada proyecto, los alumnos de diferentes pueblos comparten con sus compañeros algunos temas que aprendieron con sus docentes y especialistas. Cada equipo local define la estrategia que adoptará para socializar sus aprendizajes.

- Los conocimientos incluidos en las diferentes áreas de formación se abordan en espacios diferenciados.

- Los lineamientos de los ciclos no presenciales de los primeros tres años de estudios se basan en los proyectos que se desarrollarán al inicio del siguiente ciclo en Iquitos, con el fin de que los alumnos avancen con su aprendizaje práctico y tengan elementos para aportar al desarrollo del proyecto. A partir del cuarto año cada alumno orienta su investigación en función de su tema de tesis.

Además de ofrecer nuevos espacios para el desarrollo de los conocimientos de los diferentes pueblos indígenas que participan en el Programa, esta estrategia también nos ha ofrecido la oportunidad de extender el uso de las lenguas indígenas en los procesos de construcción de aprendizajes. Hasta el año 2004 el uso de las lenguas indígenas en el Programa había estado limitado a los talleres del área de Comunicación Integral, es decir, a siete horas semanales a lo largo de tan sólo diez semanas del ciclo escolarizado, dado que las otras diez se dedicaban al castellano. Si bien esta situación respondía a la dificultad de organizar procesos de construcción de aprendizajes con alumnos hablantes de ocho o más lenguas indígenas en una misma sección, era necesario buscar alternativas. Las evaluaciones aplicadas a los alumnos

practicantes, así como a los egresados del Programa, demostraban que la falta de capacidades para el desarrollo de un discurso pedagógico fluido en lengua indígena era una de las razones por las cuales evitaban utilizarla como medio para construir aprendizajes en la primaria.

Si bien esta preocupación no era nueva y se había intentado abordarla desde los inicios del Programa, a partir de 1999 nuevamente empezamos a buscar diferentes maneras de construir los aprendizajes de algunas áreas en lenguas indígenas. Por entonces ya se podía aprovechar la presencia de docentes indígenas de algunos pueblos. Un ejemplo de ello fue el intento de ofrecer partes de la subárea de Teoría de la Educación en lengua shawi. De esta manera la docente responsable de su desarrollo y el docente de dicho pueblo planificaban el contenido de la clase de manera conjunta. La profesora desarrollaba una parte de la clase en castellano para los alumnos de los otros cuatro pueblos indígenas que integraban la sección y el docente shawi lo hacía con los de su pueblo en otro salón. Luego, todos se agrupaban y completaban la última fase de la clase en castellano. Sin embargo, esta iniciativa quedó circunscrita al área de Educación y al pueblo Shawi, en la medida en que los docentes de los otros pueblos estaban totalmente abocados a las tareas que debían asumir como miembros del área de Comunicación Integral. Por otro lado, la estrategia se había limitado a reinterpretar los contenidos del curso en la lengua indígena. Quedaba pendiente el reto de construir conocimientos en la lengua materna de los alumnos desde sus propios referentes culturales.

La nueva estrategia implementada desde el 2005 también ha evidenciado la existencia de diferentes formas de construir y transmitir conocimientos, que pueden sentar las bases para el diseño de una pedagogía intercultural. A partir de la experiencia que los estudiantes de FORMABIAP desarrollan con sus especialistas, ellos han podido contrastar los estilos de comunicación y las estrategias de construcción de aprendizajes de los especialistas indígenas y de los docentes responsables de las diferentes áreas. En este proceso se han dado cuenta de que en lugar de usar el patrón de pregunta respuesta y refuerzo, al cual muchos de los docentes apelan como una forma de promover el diálogo en clase, los especialistas indígenas prefieren utilizar otras estrategias como

el uso de comentarios y anécdotas. En algunas clases el especialista y el docente indígena han discutido algunos temas entre ellos y los estudiantes los han escuchado atentamente, hasta que ha llegado el momento oportuno para que compartan sus experiencias e ideas sobre el tema.

El proceso de autoevaluación y construcción curricular, del cual hemos dado cuenta en este artículo, forma parte de la tarea asumida por FORMABIAP de crear y renovarse permanentemente, de acuerdo con sus propios aprendizajes, para cumplir su misión de construir modelos alternativos de educación escolar que permitan el fortalecimiento de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana.

La nueva propuesta esbozada aquí a grandes rasgos puede y debe ser mejorada durante su proceso de implementación, como lo demuestran las ricas discusiones y reflexiones que su desarrollo suscita en el equipo docente del Programa. Luego de dieciocho años de funcionamiento, FORMABIAP se encuentra con el reto de construir una nueva estrategia coherente con el ideal ético-político que dio origen a la educación intercultural en nuestra región.

Referencias bibliográficas

GASCHE, Jorge y José María ARROYO

1985 *Balances amazónicos, enfoques antropológicos.* Iquitos: Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Centro de Investigación Antropológica de la Amazonia Peruana (CIAAP) UNAP y Proyecto MAB (Unesco).

GUZMÁN, Ingrid y Javier MONROE

2003 "Informe final de la evaluación externa del Formabiap". (Documento de trabajo). Iquitos.

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO "LORETO" y ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE LA SELVA PERUANA (AIDESEP).

1988 *Lineamientos curriculares.* Iquitos: ISP Loreto y AIDESEP.

1997 *Lineamientos curriculares de la formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.* Iquitos: ISP Loreto y AIDESEP.

2004 *Lineamientos curriculares diversificados de formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.* Iquitos: ISP Loreto y AIDESEP.

LÓPEZ DE CASTILLA, Marta; Moisés RENGIFO y Lucy TRAPNELL

1989 *Ser maestro en el Perú.* Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

NUGKUAG, Evaristo

1984 "Experiencia de organización de los pueblos indígenas amazónicos en la actualidad: el Consejo Aguaruna-Huambisa, Amazonas Perú". En Gasche, Jürg y José M. Arroyo, (comp); *Balances Amazónicos: enfoques antropológicos;* Iquitos: Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP), Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP); s.f.

TRAPNELL, Lucy

1999 "Desde la Amazonía peruana: interculturalidad y bilingüismo en la formación docente". Ponencia presentada en el Simposio Latinoamericano Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural. México.

2002 "Educación superior y pueblos indígenas en el Perú: evolución tendencias, características y perspectivas". Ponencia presentada en la Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina, organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), que se llevó a cabo en Ciudad de Guatemala (Guatemala), en Abril de 2002. Publicada en La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO/IESALC, 2003.

TRAPNELL, Lucy y Eloy NEIRA

De la cutipa a la icara: la experiencia de Formabiap 1998-2006. (En prensa). Iquitos.

Hinaqa hinaya kashanpas, manaya hinachu

Formación docente y educación cultural bilingüe ¿Qué necesitamos hacer?

Justo Oxa Díaz

La educación intercultural bilingüe (EIB) cuenta aproximadamente con unos veinticinco años de ejecución en nuestro país. En ese lapso se han venido desarrollando diversas experiencias de aplicación de esta modalidad educativa en diferentes puntos del Perú, cada una ejecutada desde diferentes enfoques y perspectivas. El Estado peruano y diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales se han hecho cargo de ofrecer una educación que responda a la realidad pluricultural y plurilingüe del país.

La situación actual de cambios de gobierno a nivel nacional y regional nos plantea la necesidad de mirar en perspectiva el desarrollo de la EIB como modelo educativo y señalar su factibilidad en el tiempo. Por ello es necesario identificar los avances y las limitaciones, puesto que permitirán construir una modalidad educativa que responda a la diversidad de situaciones lingüísticas y culturales presentes en las aulas escolares. En general podemos advertir que los avances se concentran en el aspecto lingüístico de las lenguas originarias; mientras que las limitaciones y los olvidos se relacionan más con el aspecto cultural, aunque en los últimos años podemos identificar algunos esfuerzos importantes en este sentido. Un aspecto esencial en estas prácticas educativas es que la cultura propia de los niños no recibe el impulso suficiente y sólo aparece como una cuestión secundaria o, en las aulas, como saber previo.

Justo Oxa Diaz, docente del Instituto Superior Pedagógico Público "Túpac Amaru" de Tinta (Cusco).

En las siguiente líneas quisiera señalar algunos puntos de referencia que hagan posible una educación intercultural bilingüe que realmente fortalezca la cultura andina de siempre y prepare a los estudiantes para el diálogo con otras tradiciones culturales.

1. Comprensión de las concepciones culturales presentes en el aula

Es una frase muy conocida que *el Perú es plurilingüe y multicultural,* y alrededor de estos conceptos se han desarrollado diversos enfoques educativos. Empero, una debilidad de los programas y proyectos de EIB sigue siendo el poco conocimiento de las concepciones culturales desde sus propias cosmovisiones. No es suficiente señalar que la cultura andina es valiosa e importante para la vigencia de la diversidad cultural; se requiere profundizar en sus características y modos de expresión en la vida cotidiana, y en cómo éstos se vinculan con los modos de vestir, las lenguas, las costumbres, etcétera. Además, es imprescindible examinar cómo se expresa la cosmología occidental moderna en las actividades escolares, en la programación curricular, en las estrategias de concreción curricular y en las maneras de concebir a los niños y las niñas.

Cuando un niño campesino cuenta que él y su familia son criados por la Pachamama, no está usando un lenguaje metafórico. Cuando un anciano organiza una peregrinación de toda la comunidad para despachar al rayo que está matando a los animales de la comunidad, no está teniendo un pensamiento animista. Cuando un *yachaq* nos cuenta que las semillas que tiene se han acostumbrado con él y su familia porque las tratan con cariño, no hace referencia a un sistema de producción rudimentario y a un pensamiento mítico. Saberes como éstos han sido tratados en la formación docente inicial y en servicio de manera tangencial y superficial, lo que ha hecho que las actividades educativas en la modalidad EIB den lugar a un proceso de erosión de la cultura andina.

Por ello, hoy más que nunca se requiere que los docentes de aula y los estudiantes de los institutos superiores pedagógicos conozcan a profundidad las características de ambas tradiciones culturales a nivel de las cosmovisiones,

para que alcancen una comprensión cabal de las formas particulares de vida de la comunidad y, en especial, de las maneras de comprender y explicar propias de las niñas y los niños que asisten a las escuelas de la zona andina.

Como se sabe, en toda la zona andina existen dos concepciones culturales, la andina y la occidental moderna, que son muy diferentes y contrastan en la mayoría de sus rasgos característicos. Para los occidentales modernos, el entorno natural no tiene vida y se lo considera un recurso al servicio de una racionalidad instrumenta. Para los andinos, en cambio, la naturaleza habla, está animada, y se requiere respeto y cariño para relacionarse con ella armónicamente, no desde una perspectiva objetivizante que la considera como un recurso. Estos rasgos determinan cómo se relacionan los humanos con su entorno natural y por ello condicionan las explicaciones sobre las expresiones sagradas, humanas y naturales. Hasta allí no hay problema, puesto que es una constatación evidente. Los conflictos de hegemonía y jerarquización, la exclusión social y el racismo surgen cuando las personas, cualquiera sea su procedencia (occidental o andina), conciben que la cultura occidental moderna es superior *per se*.

Un requisito para el ejercicio democrático e intercultural de la educación es que el docente de aula tenga como condición previa el dominio suficiente de ambas tradiciones culturales y de las maneras como éstas se expresan en la vida cotidiana y en el aula. En consecuencia, la formación docente y en servicio debe ofrecer a los estudiantes y profesores de aula un proceso de capacitación que les permita descolonizarse y desarrollar capacidades interculturales desde la revaloración de las culturas locales.

2. Comprensión de las diferencias entre las formas de aprender y enseñar en las culturas andina y occidental

Las teorías del aprendizaje en boga consideran que las formas de aprender y enseñar en la comunidad son básicas u obsoletas. En la formación docente en EIB se da por sentado que estas teorías son precisas y sirven para explicar las formas de transmisión intergeneracional del saber en las comunidades andinas.

Para hacer posible la modernidad, a la naturaleza se la ha desprendido de su capacidad de enseñar a los humanos; el entorno natural ya no habla, es un telón de fondo donde se desarrolla el drama humano. Los procesos de aprendizaje y enseñanza son, desde este punto de vista, asuntos puramente humanos. El maíz, el río, los sueños, el *k'illinchu* nos enseñan lo que debemos hacer en los momentos apropiados, nos indican nuestras formas de comportamiento, nos enseñan. Para la modernidad, estos seres no son fuentes confiables para aprender; se los ha relegado al aspecto poético y la relación con ellos es explicada como una vivencia personal.

Cuando un *paqu* cuenta que ha aprendido del rayo a curar y a pagar a la Tierra, en la formación docente en EIB se explica esta situación de manera superficial y anecdótica; no se profundiza en sus implicancias pedagógicas ni en la relevancia que tiene el hecho para la afirmación de la cultura materna de los niños. En otros casos se mira con respeto, pero no se hacen esfuerzos para incorporarlo al aula desde la perspectiva de la comunidad.

En la cultura andina y en la cultura occidental moderna existen formas específicas de transmisión del saber entre las generaciones, que responden a sus respectivas matrices culturales. Un paradigma para el occidente moderno es la escuela, una institución donde se enseña, donde existe un especialista en esta labor, quien tiene organizados los contenidos y utiliza procesos técnicos para enseñar a los niños, que deben cumplir ciertos parámetros estandarizados para ser promocionados. En los Andes los procesos de aprendizaje y enseñanza son contextuales y requieren el cariño y el respeto de quien enseña y de quien aprende; el entorno natural, vivo, tiene la capacidad de enseñar y aprender.

Toda esta situación genera la urgente necesidad de comprender las tradiciones educativas presentes en el aula, de modo que se concuerde plenamente con la denominación de *educación intercultural bilingüe,* y plantear un currículo intercultural que promueva el efectivo respeto de las diferencias culturales y no, como hasta hoy, sólo en el discurso y en las normas legales.

3. El rol de la oralidad y la escritura en los contextos rurales

La enorme necesidad de preservar y desarrollar las lenguas originarias, que por su carácter oral venían siendo desplazadas por el castellano, generó una propuesta educativa en EIB que tomaba como modelos los usos escritos de esta misma lengua. Se olvidó así que las lenguas originarias —el quechua, en este caso— tienen roles distintos, expresan una raíz cultural muy diferente y se desarrollan en entornos sobre todo orales, y por tanto requieren un tratamiento distinto en el desarrollo de una tradición de escritura.

Una de las prácticas más comunes en la educación intercultural bilingüe ha sido adecuar diversos relatos orales en quechua a estructuras narrativas del castellano. Un ejemplo es la transcripción de narraciones quechuas y su denominación como *willakuy,* con referencia al cuento castellano, cuando *willakuy* significa "aviso", "noticia", "relato", "denunciar", "anunciar". Otro aspecto de este problema es que la definición de cuento (relato breve que refiere hechos reales e imaginarios) origina un problema de comprensión cultural, puesto que en los relatos quechuas los seres del mundo humano y los del mundo más que humano se entremezclan como pares, ya que todos ellos son animados, lo que discrepa de la dicotomía real-imaginario. La traducción de "cuento" a *willakuy* y su uso en el aula necesita una revisión cuidadosa porque se generan problemas de comprensión de la realidad, puesto que ambas tradiciones culturales conciben el mundo de manera diferente. Esto afecta de manera inmediata a los niños y las niñas de las comunidades rurales y hace que en el aula la interculturalidad pase a ser un instrumento de colonización.

En una ocasión un padre de familia que cuestionaba la EIB expresaba el siguiente cuestionamiento: "Para qué les enseñan a escribir en quechua si nuestros hijos ya saben hablar quechua. Nosotros queremos que les enseñen a escribir en castellano para que por lo menos escriban cartas, actas, oficios y solicitudes". La formación docente en EIB ha venido insistiendo en crear una tradición escrita en quechua a partir de los relatos quechuas, olvidando que éstos se reproducen en la comunidad preferentemente mediante la oralidad. La comunidad campesina se ha apropiado de la escritura para su relación con el mundo urbano y oficial desde el castellano, y por ello es urgente acceder

a su dominio. En la comunidad, la tradición escrita está dada en castellano y con textos funcionales; en cambio, las relaciones interpersonales requieren la comunicación cara a cara y usando la oralidad en quechua. Por todo ello se requiere reflexionar y tomar en cuenta las formas específicas de uso del castellano y del quechua en sus expresiones escritas y orales, para desarrollar las capacidades de lectura y escritura en estas lenguas.

Un prejuicio que subyace a las traducciones y los calcos de los estilos de escritura del castellano es que muchos docentes de EIB consideran que la cultura andina "puede competir" de igual a igual con la cultura occidental. Que la lengua quechua no tenga escritura se percibe como una falencia a superar, y su carácter eminentemente oral se considera una limitación.

En cada lengua hay expresiones que condensan la cosmovisión correspondiente. En el caso del quechua, las palabras *uyway, wawa, allin kawsay, yapa,* etcétera, expresan las especificidades de la cultura andina. Del mismo modo, en castellano, las palabras "desarrollo", "modernidad", "progreso" y otras por el estilo indican las raíces culturales. Traducidas a otra lengua, expresan solamente una parte de su carga semántica y pragmática; si se abusa de ellas se originan problemas de comprensión entre las personas de habla bilingüe y, lo que es más grave, se erosiona a las culturas minorizadas como la andina. Pero muchos profesores insisten en su uso indiscriminado porque conciben que la lengua quechua y la andina no tienen especificidades culturales que es necesario tomar en cuenta, y que las correspondencias y traducciones entre los vocablos se pueden realizar sin mayores problemas. En el mismo sentido se usan los diferentes tipos de texto (oficio, solicitud, carta, aviso, cuento, leyenda, etcétera) —que por su carácter y uso responden a raíces culturales occidentales— para embutir dentro las narraciones de la tradición oral andina.

Una constatación al respecto es que, para consolidar ambas lenguas, la formación docente en EIB requiere con urgencia un análisis cuidadoso de las estructuras retóricas que existen en castellano y quechua. Medir ambas tradiciones culturales con el mismo rasero lingüístico erosiona las prácticas orales y escritas que se han venido re-creando dentro de las comunidades y reproduce modelos coloniales desde la escuela.

4. Escuela, la comunidad y fortalecimiento de la cultura local

Mediante los diferentes procedimientos de formación docente, el sistema educativo oficial ha promovido una visión de equivalencia entre escuela y comunidad. Una expresión común en la formación docente en EIB es que la comunidad debe ser considerada en las actividades de diversificación y programación curricular. Sin embargo, la responsabilidad en las decisiones educativas es exclusivamente del docente de aula. La comunidad es vista sólo como fuente de información o de referencia para construir el proyecto curricular de la institución educativa, puesto que el docente de aula es el especialista. Se considera, además, que los padres de familia campesinos no podrían aportar mucho debido a sus limitaciones en el dominio de la lengua castellana y su escasa o nula preparación técnico-pedagógica.

Las demandas y necesidades de la comunidad son tomadas en cuenta por los docentes de aula desde la perspectiva de la cultura hegemónica. Las actividades de diversificación curricular son una de las expresiones más notorias: el docente hace un recojo de información desde el punto de vista de sus conocimientos teóricos y metodológicos, inscritos en el marco de la cultura occidental moderna. Las formas específicas de la cultura educativa andina no aparecen nítidamente en las fuentes de la diversificación curricular.

La comunidad, un elemento central de las decisiones educativas, es soslayada. El docente de aula cree que la organización comunal no tiene mayor incumbencia en la vida de la escuela; por ello, sólo se relaciona con la directiva de los padres de familia y recurre a ellos únicamente para las faenas, el aporte de dinero y otras minucias. La comunidad no es requerida para la toma de decisiones educativas. Se sigue tratando a los comuneros desde una perspectiva paternal.

Otro asunto central es que la comunidad demanda que la escuela ayude a la recuperación del respeto. Es muy común escuchar entre los comuneros decir, por ejemplo, "desde que mi hijo asiste a la escuela se ha vuelto malcriado, ya no nos respeta, se avergüenza de nosotros". Por su carácter colonial, la escuela cuestiona de manera sutil las formas de vida de la comunidad y las

caracteriza como atrasadas, atávicas y rudimentarias, como propias de una cultura de la pobreza. Los docentes no comprenden su rol de mediadores culturales —función central de un maestro de EIB—, con la comunidad como actor protagónico, ni que la escuela se debe poner al servicio de ella como un instrumento de fortalecimiento de la cultura local para, desde allí, iniciar el diálogo intercultural en términos de equivalencia.

5. Visión incremental de los programas de formación docente

Los diagnósticos de las prácticas educativas en el Perú han señalado las prácticas negativas de los docentes como falencias que es necesario superar para introducir cambios paradigmáticos que nos permitan dejar atrás la denigrante situación en que nos encontramos en el aspecto educativo. Los objetivos y fines de los programas de capacitación han sido sustituir estas prácticas educativas obsoletas por otras mejor adecuadas a las actuales tendencias educativas.

Esta sustitución o cambio de prácticas educativas es vista desde una perspectiva agresiva por muchos docentes de aula; ellos sienten que no se aprecia su experiencia de trabajo y de vida. Como algunos dicen, "la educación antigua era mejor". Los contenidos de la formación docente están orientados al cuestionamiento de las formas de enseñar y aprender que no concuerdan con las teorías educativas hegemónicas, y muchos docentes se sienten excluidos de un sistema de formación docente que no aprecia su trabajo.

En las comunidades andinas existe la noción de *yapa,* que es una expresión de cariño por la otra persona. Se *yapa* la comida, se *yapa* el producto que se vende, se *yapa* en muchas circunstancias como una manera de armonizar con la otra persona que está recibiendo algo. Cuando se obvia esta acción, la de la *yapa,* las personas sienten que lo entregado o vendido está incompleto y esto puede causar sentimientos de molestia o amargura.

En las actividades de formación docente existen ciertas prácticas de capacitación que vienen incorporando paulatinamente está noción andina de *yapa;* es lo que en el castellano se llama "perspectiva incremental". Una evidencia

de lo afirmado es que las actividades de visita a los docentes de aula ya no se denominan "supervisión" o "monitoreo"; hoy se prefiere llamarlas "acompañamiento".

En la formación docente la *yapa* debe tener un rol central siempre y cuando se conciba como un acto afectuoso que permita la re-actualización del cariño entre dos personas que se visitan para compartir sus experiencias en el aula. La perspectiva incremental debe teñir las estrategias de formación docente; sólo así se podrán asumir plenamente los principios de tolerancia, equidad y respeto por la diversidad que impulsa la interculturalidad.

6. Espacios propios para la afirmación de la cultura andina de siempre

A pesar del enfoque de diversidad cultural de la formación en EIB, en las actividades de aula hasta hoy se consideran los saberes comunales como saberes previos. El docente que quiere desarrollar una actividad de aprendizaje sobre los recursos naturales de la comunidad, por ejemplo, al recoger los saberes previos pregunta por las plantas y los animales de la comunidad. Los niños ofrecen entonces respuestas variadas, que giran alrededor de la concepción andina del entorno natural: cuentan que las plantas son parientes, que se hacen ceremonias de agradecimiento y de propiciación de la naturaleza, etcétera. Luego de ello, el docente, que ha preparado los contenidos de su sesión en función de la información que encontró en diversas fuentes desde una perspectiva occidental, desarrolla la sesión estableciendo una sutil o implícita diferencia. Lo que él acepta como válido, lo que organiza y sistematiza, lo que considera como útil de los "saberes previos" es lo que coincide con la información revisada por él. Así, el proceso de recojo de saberes previos adquiere un carácter colonial, puesto que lo que saben los niños del mundo está insertado en su propia cultura y no necesariamente coincide con lo que sabe el docente; es decir, se usan los saberes locales como punto de partida para "insertar" el nuevo conocimiento, el conocimiento occidental.

En la formación docente todavía no se discuten con énfasis las maneras como reproducir y fortalecer la cultura materna del niño. Una primera consideración sería

que, si se pretende desarrollar una actividad referida a la cultura andina, se parta de las concepciones de la misma y al final se vigorice lo que saben y piensan los niños y las niñas, así como su manera de estar en el mundo. Cuando se necesite desarrollar las capacidades que aparecen en el diseño curricular nacional, el trabajo con los saberes previos debe esclarecer los puntos de vista de los niños sobre la actividad apelando al contraste cultural y dejando de lado las valoraciones jerárquicas del docente respecto a los saberes locales y los conocimientos foráneos.

Las actividades de aprendizaje en el aula de EIB toman como referencia de organización el calendario comunal local. Se necesita que los docentes comprendan las maneras como la comunidad conserva y reproduce estos saberes en el ciclo anual, y no limitarse a una burda imitación en el aula. Los saberes comunales tienen sus propios espacios de difusión y no coinciden con el espacio escolar; además, están caracterizados por la ritualidad e involucran como elementos centrales al entorno natural y sagrado. Todo esto configura una nueva manera de hacer pedagogía que en la EIB aún no se ha empezado a construir.

Sólo cuando existan "procedimientos pedagógicos" capaces de fortalecer la cultura materna de los niños y las niñas desde su misma concepción cultural se podrá hablar de una escuela cariñosa con la diversidad cultural. Hasta hoy no existe una clara noción de lo que significan estos "procedimientos pedagógicos", aun cuando en la comunidad es posible observarlos cotidianamente: padres y madres campesinos enseñan a los niños y las niñas sobre la vida andina desde una perspectiva muy diferente a la escolar, y éstos modos de enseñanza requieren ocupar espacios específicos en la organización de la escuela.

En conclusión, la formación docente en EIB requiere ajustes que la conviertan en una modalidad educativa que enriquezca la diversidad cultural y lingüística de la cual los peruanos nos enorgullecemos. Si continúa como hoy —que en algunos aspectos reproduce sesgos colonialistas—, equivaldrá a tantas experiencias docentes que han erosionado y debilitado nuestras culturas originarias. Es necesario que las personas relacionadas con la EIB asuman que la presencia de la cultura occidental moderna, en sus múltiples expresiones, debe entrar a la comunidad como una *yapa* y no como una sustitución de los modos de vida tradicionales.

Sobre la educación intercultural bilingüe,
las lenguas y los derechos lingüísticos

Nila Vigil Oliveros

A la memoria de Ketty Sánchez

En un seminario sobre formación docente en educación intercultural bilingüe que se desarrollaba en Tinta (Cusco), un dirigente de la Confederación Campesina del Perú (CCP) afirmó que

> Como movimiento campesino, como trabajadores del sector rural hemos pensado que esta educación funcionaría. Que la cultura modernizante funcionaría. Pero en el proceso es desilusionante. [...] Estoy hablando de esta educación que está vista para el hombre moderno occidentalizado, industrial, urbano, no tiene un componente sostenible en el medio que se forma el hombre. [...] Proyecto nuestro es integrar lo moderno y lo tradicional. El proyecto educativo no sólo es bilingüe; debe construirse un proyecto educativo que respete sus tradiciones y su autonomía. Si sólo hablamos bilingüe estamos hablando de dos lenguas, el español y la lengua originaria; sabemos que nuestro país es diversidad no sólo cultural, también climática, biológica y todo eso. Queremos una escuela comunal. El currículo es desilusionante. Esta educación es un fracaso. Después de sacrificar diez años en la escuela, sus hijos no saben ni vacunar [*al ganado*], ni mejorar lo que tienen. [...] Tener una estructura curricular única es un retroceso en nuestro país. Se debe

Nila del Carmen Vigil Oliveros, lingüista, especialista en educación intercultural bilingüe con poblaciones amazónicas.

> entender que somos plurinacionales y debemos elaborar nuestros propios currículos.[1]

El representante de la Confederación es claro: el sistema educativo estatal ha fracasado y una de las razones es que se ha diseñado "para el hombre moderno occidentalizado". No se puede sino estar de acuerdo con este señor cuando nos dice que luego de diez años de haber estado en la escuela, los chicos no tienen los conocimientos que les permitan mejorar lo que tienen. Los diez años han sido de desaprendizaje. Los niños no han fortalecido sus conocimientos ancestrales, ni tienen las herramientas que les permitan desarrollar su entorno y participar en el desarrollo de su pueblo. Pero ese fracaso educativo tiene una salida y el señor de la CCP también la conoce: "un proyecto educativo que respete sus tradiciones y su autonomía". Es decir, se debe dejar de lado el modelo educativo que responde a un proyecto de país inexistente, que no resiste más.

En el Perú, no ser conscientes de nuestra diversidad nos ha llevado a situaciones dolorosas. Las conclusiones del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación nos lo dicen: "La CVR ha constatado que el conflicto armado interno que vivió el Perú entre 1980 y 2000 constituyó el episodio de violencia más intenso, más extenso y más prolongado de toda la historia de la República. Asimismo, que fue un conflicto que reveló brechas y desencuentros profundos y dolorosos en la sociedad peruana" (CVR 2003).

Si no queremos que se repitan esas historias de dolor, es impostergable asumir "una meta general, que es la edificación de un país que se reconozca positivamente como multiétnico, pluricultural y multilingüe" (CVR 2003). Reconocerse como país diverso plantea desafíos en todas las instancias del sistema. En lo educativo, el reto reside en que la escuela deje de ser la transmisora de la cultura hegemónica judeocristiana y de pretender que sólo existe una forma (válida) de conocer el mundo. Si queremos salir del fracaso y la desilusión a la que hacía mención el dirigente de la CCP, necesitamos una educación diferente. Una

[1] Agradezco a Lucy Trapnell el haberme facilitado la transcripción de lo que se dijo en ese seminario.

educación que vea la diversidad como un recurso a tomar en cuenta en el desarrollo de un modelo educativo para una población multicultural y multilingüe que tenga conciencia de su destino común. No debemos seguir pensando en la "integración" sino en la "pluralización". Nadie en su sano juicio puede dudar de la validez de las palabras del dirigente: "Tener una estructura curricular única es un retroceso en nuestro país. Se debe entender que somos plurinacionales y debemos elaborar nuestros propios currículos".

Ésta es la clave para una educación democrática más justa y no desilusionante. Desde los currículos propios, la educación podrá enfrentar el desafío de contribuir a un nuevo proyecto de Estado más respetuoso de las culturas y lenguas que conforman el país. Cuando se elaboren esos currículos propios será necesario tomar en cuenta, entre otros aspectos, las distintas formas de enseñar y aprender que tienen los pueblos, sus cosmovisiones, sus lenguas, sus expectativas sobre la educación. Estos aspectos son igualmente relevantes y deben ser abordados coherente y rigurosamente cuando se trabaja con la educación intercultural bilingüe (EIB).

Como mi (de)formación es la lingüística, en este documento voy a enfocarme en uno los tres aspectos que he mencionado: la cuestión de las lenguas. Me propongo hablar del papel de las lenguas indígenas en la EIB. No voy a referirme, sin embargo, a las virtudes pedagógicas del uso de la lengua indígena como instrumento de aprendizaje cuando se enseña a niños que tienen como lengua materna una lengua indígena. Me interesa decir cómo desde la EIB se puede trabajar para lograr una sociedad lingüísticamente democrática.

En países (pos)coloniales estamos lejos, lo sabemos, de ser una sociedad lingüísticamente democrática. Hay diversidad lingüística, pero las lenguas no gozan del mismo estatus. La lengua de prestigio es una sola, el castellano, y las relaciones entre el castellano y las lenguas indígenas son de imperialismo lingüístico. Se da entonces una forma de discriminación que Tove Skutnabb-Kangas denomina "lingüicismo", definido como "ideologías, estructuras y prácticas utilizadas para legitimar, realizar y reproducir una división desigual del poder y de la propiedad de bienes (materiales y no materiales) entre grupos definidos sobre la base una lengua" (Skutnabb-Kangas 1988).

El lingüicismo es la discriminación a partir del criterio del lenguaje. Se distingue entre quienes tienen acceso a la lengua dominante y quienes la ignoran. En el seminario del Cusco, un profesor dio su testimonio: "Cuando entré a la escuela mi lengua era quechua y no podía comunicarme con mi profesor. Sólo compartíamos entre nosotros; los castellanohablantes nos trataban de cholitos".

En la Amazonía peruana, José Mashingash, un profesor aguaruna, me contó que cuando cursaba la secundaria en la ciudad, y era él el único niño indígena, de quien todos los compañeros se burlaban, detestaba a un profesor que cuando pasaba lista no llamaba a los niños por un número sino por su nombre.

He puesto dos ejemplos, pero sabemos que hay muchos casos. Somos víctimas o testigos de casos de lingüicismo. El lingüicismo es cosa de todos los días y viene de siglos atrás: "El privilegio lingüístico no es un invento reciente: los grupos sociales han dado usos perversos a las lenguas para perpetuar la dominación de otros para asegurarse la primacía de sus miembros desde hace tiempo" (Lozano 2005: 189).

Nadie va a dudar del uso perverso del castellano en nuestra sociedad; y si ese uso tiene como motivación perpetuar la dominación, estaremos de acuerdo en que el lingüicismo no es sólo una cosa de lenguas: nos muestra el conflicto social. Porque, en verdad, la discriminación hacia las lenguas no existe; lo que existe es la discriminación hacia los hablantes. Las lenguas no existen como unidades concretas; son abstracciones que se actualizan en sus hablantes.

Si bien a nivel superficial nos topamos con comentarios negativos hacia las lenguas —del tipo "el castellano es más importante que el quechua" o "las lenguas indígenas no tienen gramática"—, esos comentarios no están en verdad haciendo alusión a la lengua, sino a un símbolo que identifica a un grupo de personas. Pensemos, por ejemplo, en lo que ocurre con los bilingües: cuando un andino que tiene como lengua materna el quechua habla castellano, y en éste se pueden percibir las interferencias con el quechua, se estigmatiza su forma de hablar, se discrimina a la persona, se le dice que no sabe hablar castellano, se lo califica como "motoso" y nadie se esfuerza por entenderlo y comunicarse con él; cuando un bilingüe que tiene como lengua

materna el inglés habla en castellano también se percibirá en sus locuciones la interferencia con su lengua materna, pero en este caso la persona no será discriminada, no se dirá que "habla con mote" sino que "tiene acento"; y las actitudes ante el "mote" y el "acento" no serán las mismas.

En el Perú, el grupo que habla castellano es el mismo que goza del poder socioeconómico y que explota a los pobres, indígenas o no. Cuando el grupo de poder discrimina a quienes no hablan castellano (o la variedad de castellano que habla este grupo) discrimina, en realidad, un "símbolo". Recordemos a Pierre Bourdieu y Loic Wacquant:

El lugar central que ocupa la lengua en el seno de las sociedades hace que ésta llegue a ser un instrumento de dominación simbólica de primera magnitud. Se trata de una dominación ejercida a través de símbolos, a través de la selección de un conjunto de formas de representación de la realidad que esconde otras posibles representaciones y, por tanto, esconde otras partes de la misma realidad. El éxito en el ejercicio de esta dominación simbólica garantiza la aceptación de la dominación por los grupos dominados. (Bourdieu y Wacquant 1992).

Debe quedarnos muy claro que el conflicto lingüístico es consecuencia del conflicto social, y que el conflicto lingüístico retroalimenta el conflicto social. Al hacer uso de las ventajas sociales que les da la variedad prestigiosa, los hablantes de ésta promueven la injusticia y desigualdad en la sociedad, incrementando de este modo el conflicto social.

Si así están las cosas, los lingüistas deben trabajar en el desarrollo de las lenguas desde una postura comprometida con la revitalización de las mismas, que entienda el asunto no solamente como lingüístico. Los lingüistas deben ser conscientes de que su trabajo busca la transformación de las relaciones coercitivas de poder.[2] Esta manera de hacer lingüística, que llamaré "lingüística crítica", parte de los siguientes presupuestos:

2 Estos presupuestos son desarrollados principalmente por Teresa McCarty y Fred Bia (2002) y el American Indian Language Development Institute.

1. La pérdida de una lengua es un reflejo del ejercicio del poder de la clase dominante para quitarle a las sociedades minorizadas su derecho de representación, con la concomitante pérdida de la comunidad. Los hablantes de lenguas indígenas han sido expuestos a campañas de erradicación de su lengua y su cultura, y son personas de los sectores económico, político y social oprimidos.

2. Los esfuerzos por revitalizar las lenguas indígenas no pueden estar divorciados de las luchas por la autonomía, la democracia y el reconocimiento de los derechos colectivos.

3. Las causas del desplazamiento lingüístico son complejas, como lo son también la historia de la colonización, los genocidios, la usurpación de los territorios, la esclavización de los indígenas y la transformación de la economía indígena. Es necesario tomar conciencia de que el sistema organizado por el mundo occidental motivó la pérdida de la lengua indígena.

4. Un rol singular en la pérdida de la lengua lo ha cumplido la escuela (castellanizante en casi todos los países de América latina, portuguesante en Brasil, anglizante en Estados Unidos). Han sido siglos en los que el uso de la lengua de poder era el único permitido y se prohibía (y castigaba) el uso de la lengua indígena.

5. Cuando hablamos de pérdida de la lengua indígena, muchas veces se echa la culpa a los padres porque no hablan a sus hijos en esta lengua. No somos conscientes de que, cuando eran niños, esos padres sufrieron vergüenza en la escuela y, cansados de la discriminación de la que fueron víctimas, decidieron no hablar a sus hijos la lengua indígena.

6. Cuando hablamos de enseñanza *de* y *en* lengua indígena en las aulas, buscamos convertir a la escuela *desaprendizadora* en una escuela que promueva el bilingüismo aditivo. Resulta paradójico que la escuela sea la primera área de los reclamos por los derechos de la lengua.

Estos seis puntos nos sitúan ante una nueva manera de trabajar en lingüística, ya no desde visiones sólo teóricas sino también políticamente comprometidas. Desde esta postura vamos a pensar cómo, desde la lingüística, podemos aportar a la EIB.

Entendemos la EIB como una propuesta de política educativa que, desde la escuela, busca ir ganando espacios de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Creemos, con Lucy Trapnell (2002) y otros, que la EIB encierra un gran potencial social y político cuando va más allá de lo pedagógico y es entendida como una propuesta para superar el colonialismo vigente y la deuda histórica con pueblos indígenas. Por ello, suscribimos lo que se postuló en el II Congreso Latinoamericano de EIB en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia): "Aprovechar la EIB como un instrumento para el fortalecimiento del proceso de construcción de la autonomía y la autodeterminación de nuestros pueblos".

La declaración de Santa Cruz nos dice claramente que los pueblos indígenas saben cuál es la EIB que desean y cuáles son los fines de esa EIB. Por ello, creemos que la EIB liberadora sólo será aquélla en la que sean los propios pueblos indígenas quienes decidan, diseñen y controlen su modelo educativo.

Con la EIB ya se ha ganado un lugar "oficial" para las lenguas y culturas indígenas, un lugar que antes le estaba vetado: "la escuela". Pensemos lo que esto significa no sólo en lo que se refiere a lo pedagógico, sino sobre todo a lo político, en tanto forma parte de un proyecto macro de reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Hay que pensar en una EIB que contribuya al fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.

La paradoja de la EIB es que la escuela, que se ha caracterizado por quitar la lengua y cultura, es el espacio que ahora se utiliza para "devolvérsela" a los indígenas. Hablar de educación intercultural bilingüe tiene un significado político.

Si la EIB es una cuestión del Ministerio de Educación, nada hemos de esperar; pero si las riendas las toman los comuneros, la cosa ha de cambiar. Ellos saben

lo que quieren. Hemos visto, por ejemplo, lo que nos han dicho en Tinta; y esas voces se pueden oír en distintos dirigentes andinos y amazónicos.

Somos conscientes de los fines de la EIB y de los roles que se deben cumplir cuando se cree en la EIB y se trabaja en ella. Debemos bregar para que la EIB no sea una declaración de buenas intenciones. No podemos seguir permitiendo que con los discursos sobre la educación intercultural bilingüe se creen y alimenten comunidades "epistémicas" que se citan y recitan entre ellas, sin importarles en verdad la educación de los niños indígenas. Nuestro trabajo debe apuntar a que la EIB sea el primer espacio en el que se exija el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas., uno de los cuales es el derecho a su lengua.

El papel de la EIB en la defensa de los derechos lingüísticos

Hemos escuchado en varios lugares que un defecto de las propuestas de EIB es su marcado sesgo lingüístico, pues la EIB no es sólo cuestión de lenguas. Esto es parcialmente cierto. Muchas veces se han diseñado propuestas EIB que se limitaban a decirnos que a los niños se les debe enseñar en lengua indígena y además el castellano como segunda lengua. Esto a primera vista nos puede parecer una propuesta muy "lingüística", pero no es así: es una propuesta seudolingüística, y han sido este tipo de propuestas las que tanto daño le han hecho a la EIB. Decimos que son propuestas seudolingüísticas porque han sido ancladas en el monolingüismo (López 2003), es decir:

> Todo lo que tenía una lengua, lo debe tener la otra [...] [E]so me lleva a la pregunta de si no debiésemos abordar el tema de la planificación y del desarrollo desde una perspectiva de complementariedad entre lenguas. De juego entre lenguas, de dominios diferenciados de una lengua y otra, y quizás revisar la propia perspectiva que —incluido yo— elaboramos respecto de la visión de Fishman sobre la diglosia; y si no deberíamos revisar esa noción nuevamente para ver de qué manera, en el mundo de hoy, buscamos complementariedad entre lengua indígena y castellano. (López 2003: 102)

Desde esta perspectiva se ha diseñado, por ejemplo, la enseñanza de Comunicación Integral en lenguas indígenas. En el Perú se ha pretendido que un currículo pensado desde la estructura discursiva del castellano puede diversificarse y ser usado para las lenguas indígenas, con los desastrosos resultados que han arrojado las pruebas y que sólo han servido para darles argumentos a los enemigos de la EIB. Un asunto que merece mucha reflexión es el hecho de que cuando se enseña en lengua indígena se priorice el uso escrito de ésta porque, como lo señala Inge Sichra,

> No tenemos aún los elementos para saber si la EIB influyó de manera positiva o negativa en las lenguas indígenas, su vitalidad y su fortalecimiento en ámbitos y espacios propios. Lo que podemos hacer ahora es reflexionar críticamente sobre la intervención que supuso la EIB en las lenguas minorizadas. Sabemos, por ejemplo, que su introducción al aula ha sido a través de lo que la lengua hegemónica ostenta para su prestigio: la escrituralidad y su clásico portador, el libro. (Sichra 2005).

Podríamos pasarnos un largo tiempo demostrando que en lo que a lenguas se refiere la EIB tiene un sesgo "sachalingüístico", pero no es el tema que nos interesa. Lo que nos interesa en este momento es reflexionar sobre el papel de la EIB y la defensa de los derechos lingüísticos.

Cuando el Estado nos habla de educación intercultural bilingüe se avanza un paso importante, puesto que se da entrada a las lenguas al interior de políticas estatales caracterizadas por su carácter etnocéntrico. Se reconoce la diversidad lingüística. Las lenguas indígenas pasan a formar parte del sistema educativo. El siguiente paso es que se asuma que enseñar en la lengua de los niños es el reconocimiento de un derecho. El primer paso para la democracia lingüística es reconocer que existen los derechos lingüísticos, entendidos como derechos individuales y derechos colectivos. Esto ha sido explicado por Skutnabb-Kangas de la siguiente manera:

> Los derechos lingüísticos implican a nivel individual que todo [el] mundo pueda tener una identificación positiva con su(s) lengua(s)

> materna(s), y que dicha identificación sea aceptada y respetada por otros, sin importar qué lengua o variedad se hable, o qué acento se tenga [...] [y], a nivel colectivo, el derecho de los grupos minoritarios a existir [...] y a usar y desarrollar su lengua [...] a establecer y mantener escuelas [...] También incluye contar con la garantía de ser representados en los asuntos políticos del Estado, y la concesión de autonomía para administrar asuntos internos del grupo [...] [y] los medios financieros [...] para cumplir con estas funciones (Skutnabb-Kangas 1994: 7-8).

Como vemos, cuando hablamos de derechos lingüísticos hacemos referencia al uso y la funcionalidad de la lengua; buscamos que las lenguas se usen. Viene a mi memoria lo que dice Bartomeu Meliá, investigador de la cultura guaraní: que la lengua indígena debe ser la lengua de la comida, de la cocina, de los juegos, de la vida. Es decir, si se busca que los demás acepten la lengua de las minorías, es indispensable un trabajo anterior en el que los hablantes de las lenguas indígenas acepten su lengua y no permitan que se siga debilitando. Para ello se debe hacer planificación lingüística, con los hablantes de la lengua decidiendo qué consideran necesario para el desarrollo y cuáles son los usos que van a darle a su lengua. Aquí, claro, también se debe definir el papel de la lengua indígena en la escuela como lengua instrumental y como contenido.

La formación docente y los derechos lingüísticos

Al tratar las lenguas indígenas en la formación docente en educación intercultural bilingüe (FD-EIB) es necesario abarcarlas desde una perspectiva que no se limite a la cuestión de la estructura de la lengua; se debe centrar el asunto en la perspectiva social y de derecho de la misma. Es imprescindible entender que la lengua sólo existe en virtud de sus hablantes, y que hay situaciones de estratificación y estigmatización lingüística. Esto puede parecer obvio, pero lo que hemos observado en la FD-EIB, en lo que se refiere a las lenguas indígenas, es que el énfasis está puesto en la cuestión de la gramática y de la escritura de las lenguas, y se dejan de lado los aspectos sociales de las mismas. Así como se tratan las lenguas en los distintos programas de EIB,

implícitamente se puede transmitir la idea de que la lengua es una entidad abstracta independiente de los hablantes.[3]

En la FD-EIB se debe ser consciente de que la lengua existe no como una entidad abstracta sino porque existen hablantes que la actualizan. Por ello, todos los aspectos de la lengua deben ser enfocados desde su perspectiva social. Somos unos convencidos de que el carácter social de la lengua es fundamental, y creemos que todo programa de FD-EIB debe enfatizar las cuestiones de sociolingüística, de sociología del lenguaje, de derechos lingüísticos y de planificación lingüística, para así contribuir a una propuesta de FD-EIB orientada a la revalorización de los pueblos indígenas, en la que se contemplen los derechos lingüísticos y los asuntos de planificación lingüística para revertir su aniquilamiento.

Si decimos que es necesario entender la lengua como producto social, hay que ser conscientes de que la FD-EIB debe preparar al futuro docente para tomar acciones de planificación y revitalización lingüística que no se reduzcan al aula. El docente EIB debe ser un activista de los derechos lingüísticos. Para ello, la formación le debe desescolarizar la propuesta de tratamiento de lenguas indígenas y más bien darle herramientas que le permitan diseñar acciones y estrategias que involucren a toda la comunidad.

En esta perspectiva, hay que partir por conocer la realidad sociolingüística de las comunidades. Es preciso reconocer que la situación sociolingüística de las comunidades indígenas es muy compleja, y que podemos encontrar distintas situaciones de contacto de lenguas que han derivado en diferentes situaciones de bilingüismo, multilingüismo y monolingüismo (en lengua indígena y en castellano).

[3] Esto lo observamos al aplicar un sondeo a docentes de EIB sobre su idea de qué es la gramática. Concluimos que: "Los docentes (a excepción de los del FORMABIAP) consideran la lengua como una entidad abstracta, independiente de los hablantes. Esto se puede apreciar en los comentarios que asumen la existencia de una entidad académica autorizada, así como la creencia de que mientras los hablantes no conozcan el discurso de esa ciencia no hablarán la lengua de manera correcta" (Vigil, Janampa, Patriau y Zariquiey 2005).

Se debe además ser consciente de que las sociedades son lingüísticamente asimétricas. Es decir, no perder de vista que todas las situaciones de contacto entre las lenguas indígenas y el castellano han sido situaciones de conflicto y de aniquilamiento lingüístico. Es decir, situaciones de violencia que en muchas comunidades han originado que la lengua indígena sea sustituida por el castellano debido a la asimilación resignada de sus hablantes.

Otro aspecto del que hay que ser conscientes, cuando de revitalización y fortalecimiento lingüístico se trata, es que la cuestión lingüística no se puede considerar de forma aislada; se debe asociar a la situación política, económica y cultural de la sociedad. Si no se consideran estos factores, se pueden acentuar las divisiones sociales en lugar de crear soluciones.[4]

Como sabemos, las comunidades indígenas constituyen un universo sociolingüístico muy amplio y heterogéneo. Es necesario conocer de manera adecuada las realidades sociolingüísticas de los territorios indígenas para implementar propuestas pedagógicas y de revitalización o fortalecimiento lingüístico enmarcadas en los derechos lingüísticos como derechos humanos y colectivos pertinentes a cada situación.[5]

Como lingüista me he limitado al asunto de las lenguas, pero la cosa no se agota en la lengua: ésta forma parte de la identidad cultural, que contempla muchos aspectos más. Sabemos que no sólo los derechos lingüísticos deben ser abordados en la EIB sino también los otros derechos colectivos.

[4] Estamos seguros de que hay otros aspectos a considerar, pero éstos son los tres que a nosotros se nos han ocurrido. Si a usted, lector, le vienen a la mente otros, los invitamos a pensar en ellos y desarrollarlos, pues la intención de este artículo es inducir a la reflexión para crear juntos una propuesta. Cabe señalar que los aspectos mencionados se limitan a la cuestión de las lenguas, pero obviamente se deben también considerar aspectos que tienen que ver con la comunidad: conocer las organizaciones existentes, los posibles aliados, etcétera.

[5] De más está decir que estas propuestas se deben elaborar tomando en cuenta no sólo la realidad sociolingüística sino también las expectativas comunales y aquéllas de las organizaciones indígenas en esos territorios.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre y Loïk WACQUANT

1992 *Per a una sociologia reflexiva.* Barcelona: Herder.

II CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

1996 *Declaración de Santa Cruz de la Sierra.*

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 "Conclusiones generales del informe final de la CVR". En Informe final. Disponible en <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/conclusiones.php>.

LÓPEZ, Luis Enrique

2002 "Comentario a la ponencia 'Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas' de Klaus Zimmermann". En Roberto ZARIQUIEY (editor), *Realidad multilingüe y desafío intercultural: política, ciudadanía y educación. Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural.* Lima: Pontificia Universidad Católica y Cooperación Técnica Alemana-GTZ.

LOZANO, Irene

2005 *Lenguas en guerra.* Madrid: Espasa Calpe.

MCCARTY, Teresa y Fred BIA

2002 *A Place to Be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling.* Lawrence Erlbaum Associates.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

2006 *Declaración Internacional de derechos de los pueblos indígenas.* Disponible en Internet <http://www.observatorioderechosindigenas.cl/contenidos/naveg/navTpl.php?id=20060630215031> [Consulta 25 de junio de 2008].

SICHRA, Inge

2005 *Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas.* Disponible en Internet <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon4/index_imprimir.html> [Consulta 25 de junio de 2008].

SKUTNABB-KANGAS, Tove y Robert PHILLIPSON

1994 "Linguistic Human Rights, Past and Present" y "Linguistic Human Rights and Development. En HAMELINK, Cees J. (editor), *Ethics and Development. On Making Moral Choices in Development Co-operation.* Kampen, The Netherlands: Kok. S. 56-69.

TRAPNELL, Lucy

2002 "Comentario a la ponencia 'La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana', de Luis Enrique López" Disponible en Internet <www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter20.PDF> [Consulta 25 de junio de 2008].

2005 "La educación intercultural bilingüe en el Perú: debilidades y aportes al desarrollo local". En HERNAIZ, Ignacio; Erick SANJINÉS y Verónica VILLARÁN (compiladores), *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y Unesco.

VIGIL, Nila; Ana JANAMPA, Andrea PATRIAU y Roberto ZARIQUIEY

2005 *Lineamientos para la elaboración de gramáticas pedagógicas en lenguas indígenas.* (Mimeo). Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación.

Notas sobre la
formación de docentes para escuelas rurales andinas

Grimaldo Rengifo Vásquez

1. La mediación cultural

Para los docentes de las escuelas rurales andinas, el ejercicio de acompañar los esfuerzos de las comunidades para vigorizar la oralidad y, al mismo tiempo, enseñar la ciencia y la tecnología modernas mediante la escritura, requiere una preparación diferente a la que se recibe en los institutos de formación docente, así como una emoción también distinta a la moldeada en esos centros.

Según la opinión de los comuneros, la práctica de decenios dedicados al ejercicio profesional docente no se manifiesta en resultados positivos. El país y las comunidades no sólo se muestran poco competentes en la reproducción de la ciencia y la tecnología modernas, sino que los propios saberes asociados a la cultura educativa de la comunidad han sido devaluados y erosionados.

Una iniciativa educativa plural será sostenible y superará estas limitaciones si existen, entre otras condiciones, núcleos de docentes que cultiven la diversidad en la escuela. El afecto por la diversidad cultural no es producto ni deriva de decretos, que los hay, sino de un espíritu amable y respetuoso de lo diverso. Esta afabilidad del docente requiere ser criada y estimulada promoviendo la descolonización de cualquier proyecto homogeneizador que limite su apertura hacia la heterogeneidad de saberes, al tiempo que lo

Grimaldo Rengifo Vásquez, integrante del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec).

afirme en su cultura de referencia. Independientemente del lugar de trabajo del docente, estos núcleos garantizarán el mantenimiento de la concepción de la diversidad cultural en las escuelas de cada región, y serán capaces, como dice Gabriel García Márquez de "poner el país al alcance de los niños". Para nosotros, *criar* un docente amable es propiciar la formación de mediadores culturales.

Por *mediación cultural,* un concepto acuñado por el pedagogo norteamericano Chet Bowers (2002: 18), entendemos la crianza, el cultivo, el conocimiento y la empatía del docente con la diversidad cultural existente en el país. Esto implica un proceso de formación que estimule el respeto por las visiones plurales que cada pueblo tiene acerca de la realidad.

Toda cultura percibe y concibe el mundo a su manera. Si bien existen *invariantes humanas,* es decir, los rasgos que nos distinguen de otras especies, no existe un *universal cultural.*[1] Lo que tenemos en el planeta es una gran diversidad que hay que respetar, conservar y fortalecer. La diversidad nunca ha sido un problema para la vida; pero sí para el poder, porque se le hace difícil su manejo.

Se trata, entonces, de que el docente, como mediador cultural, promueva en el aula, y en similar plano de equivalencia, las tradiciones cognoscitivas asociadas a la ciencia y la técnica, así como —para el caso nuestro— los saberes andinos y amazónicos. Una escuela que vive en un país pluricultural está obligada a integrar y hacer visible en la vida de los niños la diversidad cultural que nos es propia, de modo que la cultura oral que se halla en la raíz de la tradición peruana no sea relegada por la textualidad moderna, sino que encuentre en ésta continuidad y fortaleza.

1 Sin embargo, como dice Esteva, "Este rechazo radical de los universalismos [. . .] no implica rendirse a la riesgosa aventura del relativismo cultural, que habitualmente conduce al fundamentalismo y la confrontación. Basta asumir con entereza y osadía la relatividad cultural: el hecho de que ninguna persona o cultura puede asumir y resumir la totalidad de la experiencia humana; de que no hay una o varias verdades (la verdad es inconmensurable); de que la única actitud legítima, coherente y sensata ante la pluralidad real del mundo es el pluralismo radical" (Esteva 2004).

En la situación cultural de los países de la región, caracterizada por el menosprecio de los saberes andinos y amazónicos, ser mediador cultural implica dos procesos simultáneos: la descolonización y la afirmación cultural. La *descolonización* cobra relevancia si se asume el carácter colonizador de la educación recibida a lo largo del proceso de formación profesional docente, pues uno de los mayores efectos de este proceso es el olvido y descrédito de la tradición. La vida andina vigente ha sido relegada al ámbito de las supersticiones; y sus excelencias, a un pasado remoto que enseña la historia. Desde esta percepción, la tradición cognoscitiva moderna es el único conocimiento válido. En estas condiciones no puede existir mediación cultural, porque ésta sólo es posible entre equivalentes, entre personas que, independientemente de su opción cultural, se acompañan en la vivencia de un bienestar ecológica y socialmente sensato.

Cuestionar la tradición científica como la única válida supone del docente su desprofesionalización, es decir, suspender el carácter de superioridad de la formación recibida y abrirse a la actitud de aprendizaje de la tradición que cría la diversidad. De este modo, la idea de escasez y vacío cognoscitivo en la comunidad que legitima el surgimiento de la educación como necesidad, cambia por una idea de aprendizaje mutuo.

La *afirmación cultural* supone también el afincamiento del docente en una cultura determinada, sea la andina, la amazónica, la moderna o cualquier otra tradición. Mediar no significa estar al medio de las tradiciones y hacer de árbitro entre dos o más de éstas, sino afirmarse en alguna para, desde allí, criar y dejarse criar por las otras, independientemente de que el aula sea un mosaico pluricultural sin predominio de una cultura sobre otra, o, como en el caso rural andino o amazónico nuestro, de una biculturalidad inequivalente. Esto supone el acercamiento y conocimiento básico de las tradiciones que están en juego en el aula, así como comprender cuándo se está en una y cuándo en otra, sin tratar de acomodar una tradición dentro de otra.

La mediación no es una noción nueva para el docente. Sea cual fuere su modo de entenderla, el desarrollo del razonamiento discursivo que promueve en el aula está en la base del currículo que aplica, siendo su tarea mediadora

estimular en los estudiantes la transformación de la vivencia en pensamiento y discurso abstracto. Se puede decir que, por definición, el docente es un mediador. En la situación escolar usual, la opción cultural del docente permanece oculta. No se sabe, aun si habla quechua, aimara u otras lenguas, cuál es su inclinación cultural, pues en el sentido lato del término la mediación supone neutralidad, "estar al medio", ser una suerte de correa de transmisión no comprometida con polo alguno. Trasladada al plano de la educación intercultural, esta situación no ha ayudado al diálogo cultural en el aula. En las escuelas bilingües de auditorio vernáculo, el papel usual del docente no siempre ha sido la crianza de la diversidad, pues ha enfatizado su rol como mediador lingüístico, homologando una palabra del castellano moderno dentro de la estructura lingüística de los idiomas nativos y viceversa. Mediaba entre una lengua y otra, conduciendo al estudiante de la comprensión de un concepto en su lengua nativa, tomada como saber previo, a otro supuestamente equivalente en la segunda lengua.

Una visión y opción educativa intercultural precisa del docente una actitud distinta. Implica salirse de los marcos de una supuesta neutralidad valorativa respecto a las tradiciones y afirmarse en aquélla en la que se sienta más cómodo, para desde allí criar y acompañar la vigorización de la diversidad en el aula y en la comunidad. En realidad el docente nunca ha sido culturalmente neutral, pues ha sido formado para establecer el predominio de la cultura occidental moderna, aun si su comprensión como devaluador de las tradiciones andinas no fuese consciente.

Pero incluso suponiendo que algunos docentes rurales son conscientes de este fenómeno, según nuestra experiencia existen dos prerrequisitos a superar en su formación como mediador, ambos difíciles de plasmar en nuestro medio: un conocimiento básico de la ciencia y la técnica modernas, y la elaboración de un discurso de la tradión andina local.

En el primer caso el problema estriba en el escaso desarrollo científico habido en nuestro medio, porque, entre otras cuestiones, no existe una comunidad científica dinámica que lo haga posible. Esta situación dificulta la formación académica adecuada y una actitud crítica respecto del pensamiento moderno.

La escasa inquietud por la ciencia no llega a filtrarse en los institutos de formación docente; por tanto, lo que hacemos es repetir lo aprendido y no siempre de manera crítica.

En cuanto al segundo prerrequisito, ligado a la tradición andina y amazónica, el conocimiento recibido es sesgado y poco profundo. Los pueblos son percibidos como atravesando un estadio cultural inferior respecto a la civilización moderna. La noción de pobreza y subdesarrollo limita una visión positiva de la realidad campesina andina actual y de su cosmovisión. Lo *rescatable* de lo andino, cuando existe una actitud de aprecio, se remite a la historia incaica, mientras que en cuanto a la vida actual sólo se repara en los problemas.

Avanzar en la comprensión de ambas tradiciones es un reto, pues mientras la primera pide un anclaje en la academia, la segunda solicita la vivencia, la capacidad de sentir y vivir el modo de vida de una comunidad, pero también, en el caso del docente, hacer de su vivencia comunitaria un discurso compartible y equivalente a cualquier otra tradición. Este último aspecto tiene también sus trampas, pues la vivencia, cuando es llevada al concepto, pierde su soltura, plasticidad y circunstancialidad, y propicia discursos universalizantes. La elaboración discursiva es útil para establecer el contraste entre la tradición andina y moderna, pero sólo para esta circunstancia. Así pues, la mediación cultural es una práctica cotidiana, complicada e inacabada, como la vivencia de la diversidad cultural, y parece ser más un punto de llegada que de partida.

La tarea mediadora puede resultar para el docente un camino menos fatigoso si lo recorre en el ámbito solidario de la comunidad. Esto coloca al docente en lo que Giesecke llama la "zona de contacto" (Giesecke 2002), el área física y cultural en la que se relaciona con la comunidad criadora de diversidad, y donde se desarrollan los procesos de descolonización y afirmación cultural. En esta relación, el docente pone a diario su vocación de acompañante y de afirmarse como profesional.

En la mediación cultural no existe un modelo único; cada quien escoge su camino. Mientras que para unos es una vuelta al camino de su etnia, para

recordar y promover el recuerdo ancestral —lo que Chambi llama "reetnificación" (Chambi 2001: 181) y la Asociación Bartolomé Aripaylla denomina "recomunalización" (ABA 2006: 85)—, para otros se trata de aprender a ver, mirar, palpar y sentir la comunidad, aunque no se sea originario de una de ellas. En este camino no faltan quienes, antes de vivenciar la comunidad, empiezan por evaluarla y ubicar unas actitudes y prácticas de las familias comuneras en el lado bueno y otras en el lado malo, un arbitraje típico del pensamiento moderno. Tampoco escasean aquéllos que consideran que se trata de un aprendizaje mutuo, de un encuentro con el "otro", durante el cual campesinos y docentes enseñan y aprenden a criar diversidad, etcétera. Las variantes son innumerables.

Empero, cualquiera sea el resultado de este proceso, se espera el afincamiento del docente en una tradición determinada, pues la mediación cultural no es estar a caballo entre dos culturas. El diálogo y la incorporación de elementos de una cultura en otra sólo son factibles desde una de ellas; desde una posición asumida es posible la convivencia, el compartir el pan para criar una vida plena de diversidad. La puesta en marcha de un programa de formación en educación intercultural fue una actividad encaminada a formar mediadores culturales.

2. El Diplomado en Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable

La descolonización en los Andes ha sido un proceso iniciado por las propias comunidades andinas al día siguiente de la colonización europea. A su modo y manera lo han hecho y siguen haciendo miles de familias comuneras que, a pesar del etnocidio y ecocidio de que fueron objeto, continuaron con sus siembras diversas, sus rituales y sus modalidades de buen gobierno. Por eso ahora podemos hablar de los Andes como megacentro de agrobiodiversidad mundial. En los Andes, la diversidad no es obra de los técnicos ni de la ciencia, sino hechura nativa.

La descolonización andina se vivencia en la medida en que se afirman las raíces propias. La vida comunera y chacarera impidió el surgimiento de la

noción de colonizado al negarle al invasor el estatus de colonizador. En los Andes nunca nos sentimos colonizados. Lo que trajo el invasor se vivió y vive en términos de la propia cultura. Así sucedió con el arado de palo mesopotámico, los cereales indoeuropeos, las vírgenes y los santos. Todo ello es ahora parte de la cultura chacarera, pues la andina, por su propia manera de vivir lo diverso, no es una cultura esencialista que se niega a la conversación con otras tradiciones; por el contrario, existe siempre un ánimo criador, integrador, dialogante, que diluye toda posibilidad de que se instaure la dualidad colonizador-colonizado.

El Diplomado en Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable hace parte de este proceso de descolonización y orienta sus actividades a un proceso de reflexión dirigido a técnicos y docentes, muchos de ellos hijos de comuneros que opinan que la escolarización recibida —incluso la denominada *bilingüe intercultural*— los ha vuelto extraños a la vida de la comunidad andina y amazónica. Muchos docentes y técnicos asistentes sienten que el sistema educativo, las organizaciones de desarrollo, los medios de comunicación y otras instituciones como las iglesias fundamentalistas los han colonizado, pues no sólo no tuvieron en cuenta estos saberes en su relación con los campesinos, sino que los usaron para convertirlos en información a ser cribada por el conocimiento moderno.

Muchos docentes tienen una experiencia con comunidades andinas, y especialmente amazónicas, acompañando la preservación de las lenguas indígenas, pero sienten que requieren nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para superar la barrera epistemológica y vivencial que imprime la profesión. Estos docentes solicitaron un espacio donde se pudiera dialogar sobre estos asuntos, discutir la modernidad y abrirse a la conversación con la comunidad. Esta demanda es satisfecha de algún modo por el Diplomado que ejecuta el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), con el aval académico de la Universidad Agraria de la Selva, con sede en Tingo María.

La hebra matriz que teje la aproximación conceptual de este Diplomado es el concepto de *chacra,* y con ella la caracterización de lo andino como cultura agrocéntrica. El agrocentrismo hace referencia a la agricultura como centro y

eje articulador de las relaciones de los humanos con la naturaleza. En efecto, las prácticas andinas están referidas a la actividad agrícola; lo mismo se puede decir de las artesanías, el lenguaje y la vida ceremonial. Los rituales andinos son ceremonias de profundo contenido agrocéntrico. La vida andina tiene como centro primordial a la chacra.

Otro concepto nodal del discurso agrocéntrico de PRATEC es el de *crianza*. En los Andes es común escuchar a los criadores de alpacas decir que "Así como nosotros criamos a las alpacas, ellas nos crían a nosotros", y entre los pueblos aimaras existe una versión que dice que "el día en que las alpacas desaparezcan, desaparecerá el mundo" (Bustinza 1989: 79). Criar es conversar, compartir un mismo verso y ritmo con la naturaleza. Es una actividad que compromete recíprocamente a quienes participan en ella. No es una acción que va de una persona activa que ejerce la crianza de otra pasiva. Al criar se es, al mismo tiempo, criado. Saber dejarse criar es estar en disposición de ser criado. En la crianza se devela lo que está ya contenido. La crianza no impone una imagen creada por el criador sobre lo que debe ser el criado; no es una acción voluntarista de concretar lo planificado de antemano.

Alrededor de estos conceptos y otros, durante quince años de vivencia con los chacareros, en PRATEC se ha forjado una literatura importante. En los últimos quince años se publicaron más de treinta libros, unos con aproximaciones conceptuales, otros como resultado de investigaciones de los egresados de cursos anteriores, y muchos otros derivados de las actividades propias del acompañamiento a las comunidades. Allí se puede encontrar una diversidad de testimonios campesinos que nutren las reflexiones sobre la vida chacarera. Estos libros, las vivencias propias y, en particular, el acompañamiento en diez zonas del país a campesinos criadores de la agrobiodiversidad nos han permitido elaborar un currículo, una suerte de materia prima para las reflexiones en este Diplomado, cuyos contenidos no separan agricultura de cultura. Esto implicó superar las divisiones basadas en la división ontológica entre naturaleza y cultura que el conocimiento experto acostumbra realizar, y construir un currículo sustentado en una comprensión totalizadora de la vida andina.

El programa del Diplomado que PRATEC ejecuta combina momentos de reflexión con tareas de acompañamiento a las comunidades. Tiene tres unidades teóricas que se debaten en talleres de diez días cada una. Existen cerca de treinta temas asociados a la conservación in situ de la biodiversidad, la agricultura y las culturas andinas y amazónicas. Cada tema se debate de modo contrastado: por un lado, la vivencia andina, y por otro, el modo como se explica el tema desde la modernidad. Así, los participantes, de Ecuador, Bolivia y Argentina, además del Perú, pueden explorar los orígenes y el desarrollo de un pensamiento que, a fuerza de haber sido propagado e implantado como el único valedero, ha causado la marginación de saberes catalogados como meras opiniones y supersticiones. Pero, además, se acercan a la comprensión de que el conocimiento impartido por el sistema educativo oficial es funcional al capital y la globalización. Esta constatación, más la reflexión sobre la naturaleza del saber andino, tiene la virtud de colocar las tradiciones cognoscitivas, cualquiera fuese su origen, en similar plano de equivalencia, otorgando a todas su propia valía en el contexto cultural en el que se han originado. Al tiempo que se relativizan las tradiciones, se diluye el implante colonizador para dar paso a una vivencia de humildad, aprecio y respeto hacia la sabiduría de los mayores.

Esto no implica quedarse con un pensamiento dualista que haga de la oposición su principal arma de debate ideológico. El objetivo es, por un lado, relativizar el conocimiento científico —y cualquier saber, incluso el andino— como único conocimiento de referencia; y por otro, ubicar el carácter incremental del conocimiento científico y técnico moderno.[2] Pues si se trata de un programa de formación intercultural, respetando la diversidad sapiencial,

2 Según Jorge Ishizawa, un proyecto incremental no es aquél que busca sus propios objetivos sino que pone a disposición de los ejecutores medios para ampliar o profundizar actividades que vienen ya realizando, el foco de la atención muda de las carencias y debilidades de los pueblos y comunidades, a sus fortalezas en el contexto global, en particular, a sus saberes respecto, por ejemplo, al mantenimiento del equilibrio ecológico en sus relaciones con la naturaleza, o más específicamente, a la conservación de la biodiversidad, este cambio de foco implica la consideración de las comunidades no como desvalidas, carentes, atrasadas e ignorantes, sino como portadores de una sabiduría con la cual es posible el bienestar para todos (Ishizawa 2003: 16 y ss.).

es necesario conversar desde una cultura de referencia; en este caso, se hace desde los pueblos originarios de los Andes y la Amazonía.

El programa de formación docente que desarrolla PRATEC utiliza la modalidad semipresencial, que combina, por un lado, talleres de reflexión sobre temas asociados a la cosmovisión occidental moderna y andina, y por otro lado, trabajos prácticos de investigación sobre la cultura educativa de la comunidad, rescate de saberes y elaboración del calendario agrofestivo. Los talleres son tres, de diez días de duración. En éstos, los docentes reciben orientaciones sobre alrededor de veinte temas, reflexionan y debaten acerca de los contenidos, y exploran las posibilidades de aplicación, en su actividad, de cada contenido.

Este programa ha requerido la elaboración de un currículo que posibilite hacer de la vivencia andina un discurso compartible, así como explorar las epistemologías en las que subyacen las ciencias y técnicas modernas. Los debates se hacen de manera contrastada, pues la reflexión de una cultura deviene esclarecedora si se hace en contacto con otra; pero también porque para el caso andino el conocimiento occidental moderno ha devenido en colonizador.

Aquello que se debate en los talleres como una tarea de reflexión académica es sólo el paso inicial en el diálogo sobre la afirmación de la diversidad cultural. La conversación sobre los saberes no es un ejercicio abstracto sino principalmente una cuestión práctica. Así, muchos docentes se comprometen con la vigorización del conocimiento indígena; unos, decidiendo incorporar el saber local en el currículo educativo, y otros, promoviendo talleres intergeneracionales de oficios campesinos. Para el caso peruano, el sistema educativo brinda la posibilidad de incorporar los saberes locales hasta en un tercio del currículo. Sobre esta base, algunos docentes generan nuevas áreas para conversar sobre el saber local. En las áreas dedicadas al conocimiento moderno se ha incorporado el contraste de saberes; por ejemplo, se dialoga sobre la concepción del suelo como recurso y como madre criadora de la vida.

En lo que respecta al saber local, el centro de la conversación gira alrededor de la chacra; su comprensión permite recrear la vida de la comunidad en el

espacio escolar. Como señala el profesor Ismael Vilca en Juli, Puno, "Como la quinua es un alimento ancestral y de nuestros abuelos, es necesario rescatar las formas de prepararlo para que los niños aprendan a prepararlo por ejemplo en forma de chicha y no estén consumiendo gaseosas. Es por eso que lo hemos insertado en nuestro tercio curricular, para que aprovechemos el valor alimenticio que tiene". Para Sandra Flores, docente de la comunidad de Suancata, en Juli: "Estos temas entran en el tercio curricular y es necesario explorar las capacidades y competencias de acuerdo a cada uno de las áreas: comunicación, ciencia y ambiente, personal social, formación religiosa". Como se expresa en estos ejemplos brindados por docentes que han hecho estas reflexiones, las áreas del currículo no son ajenas al rescate de las vivencias andinas y amazónicas.

Numerosos docentes animan a los comuneros a participar en la escuela como promotores culturales. Los talleres sobre medicina indígena, comida local, danzas y música, artes sanas como la cerámica y el tejido, entre otros, permiten desarrollar habilidades y hacer realidad el reclamo de los padres de familia respecto a una escuela que enseñe a sus hijos los oficios campesinos. En otras circunstancias, los docentes participan con su escuela en ciertas actividades agrofestivas que los comuneros organizan en función del ciclo agropecuario.

Todas estas actividades derivan de un esfuerzo del docente para acompañar de modo renovado la regeneración de la vida chacarera y ritual. Las actividades prácticas acercan al docente a la comunidad en una relación de pares. Los comuneros afirman en esta relación la valía de su saber, así como la del que porta el docente. "Usted tiene su ciencia y nosotros la nuestra" es la frase que escuchamos en estas conversaciones.

El Diplomado no califica para actuar y transformar el mundo según un modelo andino o amazónico, sino que abre al docente a la comprensión holística de nuestros pueblos. Nos prepara, más bien, para la escucha de la sabiduría de nuestros pueblos, para ser solícitos acompañantes de la dinámica de afirmación cultural liderada por las propias familias andinas y amazónicas.

3. Perspectivas interculturales en las universidades e instituciones educativas andinas y amazónicas

Las universidades y los institutos de formación docente son desde su origen corporaciones de maestros y alumnos. En el medioevo —segunda mitad del siglo XII— una corporación era una comunidad de gentes con intereses comunes o afines (Peña 1993). La universidad, como se entiende actualmente, así como algunos institutos, se orienta a la creación y transmisión de conocimientos, es decir, a investigar y enseñar. En el Perú se ha pensado en una función más: la de proyección social, es decir, alcanzar a la comunidad los resultados del conocimiento (Ishizawa 1998).

El problema con la universidad peruana —y, en general, con los institutos de formación docente— es que, a diferencia de lo que ocurría en sus orígenes, el saber que se cultiva allí poco o nada tiene que ver con la realidad que vivimos Por citar un caso: el saber agrícola que se explora y enseña es ajeno a la tradición agrícola del país, de modo que lo que se investiga —que es muy escaso—, y principalmente lo que se enseña, se corresponde más bien con las realizaciones agrícolas habidas luego de la revolución industrial en los países industrializados, asociadas a agriculturas de climas templados y no tropicales. La universidad y los institutos se han convertido así en organizaciones con pocos referentes concretos en la vida usual de nuestros pueblos, y lo que se enseña en sus aulas parece importar sólo a unos pocos y resultar irrelevante para las grandes mayorías.

Si, como se dice, la universidad —o el instituto— no es una isla, sino que está en un medio ante el cual se debe legitimar, es obvio que la realidad rural del país, y la campesina en particular, le exige una sintonía con los intereses de la tercera parte de la población peruana, especialmente con la rural campesina, porque este sector social oferta, según se indica, un 50% de alimentos importantes de beneficio nacional. En medio de la crisis social y ambiental por la que atraviesa el Perú de hoy, la universidad y los institutos de formación, entidades en gran medida financiadas con fondos peruanos, están exigidas de recuperar su papel en la solución de los problemas más urgentes por los que atraviesan sus pobladores. Sin embargo, la universidad,

los institutos y el sistema educativo mismo se hallan en una crisis que es parte de la crisis social, y por tanto sus funciones de crear, enseñar y hacer proyección social están limitadas. Poco sabemos si una nueva universidad o instituto de corte étnico vaya a resolver estas cuestiones estructurales.

La universidad y las instituciones de formación se deben proponer objetivos de acuerdo con sus posibilidades y sus urgencias. Las urgencias nacionales van por el lado de la crisis social generalizada y la crisis ambiental. En este sentido, son deseables profesiones y orientaciones de las carreras que vayan por el lado de vigorizar y reforzar las potencialidades del país, y que permitan al más breve plazo cooperar con los esfuerzos por resolver esta crisis que no sólo es nativa y ni siquiera peruana sino mundial.

Es lamentable que en la enseñanza universitaria y en la de los institutos no haya una tradición de programas de investigación sobre nuestra agricultura original, surgida hace diez mil años y que está vigente en nuestro territorio. Hay cerca de nueve mil variedades de una gama de 46 especies de plantas domesticadas en nuestro territorio, acaso una de nuestras mayores riquezas. Esta riqueza y el saber que le es implícito son condenados al olvido por la academia, con el argumento no probado de que son saberes atrasados e impropios para un país de cara al siglo XXI. Esto es un error. No hay pueblo, en el mundo actual, que pueda vivir un bienestar duradero y autónomo si olvida su tradición. Se trata, pues, de recuperar lo que tenemos de propio; y sobre ello, si fuere necesario, matizar la incorporación de otras tradiciones, incluida por cierto la tecnocientífica, pero no al revés como normalmente sucede.

Para instituciones como la universidad y los institutos, esto plantea dos grandes retos que han sido poco encarados: conocer su tradición y conocer adecuadamente la tradición científica y tecnológica occidental. Lo primero exige la actitud humilde de aprender el saber vivo que se halla en nuestro pueblo, para proceder a su regeneración y vigorización dentro de la cosmovisión que le es propia. Significa, por poner un ejemplo andino, aprender el cultivo del maíz y la cultura a la que está íntimamente asociada. El agronegocio moderno separa la agricultura de la cultura. Sin embargo, cada cultivo debe ser entendido dentro de la visión y vivencia de sus pobladores: si no, corre

el riesgo de resultar distorsionado. Esto es justamente lo que ocurre con el conocimiento analítico y objetivo con el que las universidades y los institutos locales enseñan los cultivos de tradición andina: separan, con ánimo universalista, la tradición del cultivo o la crianza.

Lo segundo exige aprender bien la tradición científica occidental. Normalmente, y por razones diversas, el conocimiento científico que aprendemos en países como el Perú es un saber copiado y hecho de fragmentos, que por desgracia no logran hacer síntesis localmente. Esto se debe, entre otros factores, a que en el Perú no existe una vigorosa comunidad científica. No es que no haya científicos, pero no logran forjar una comunidad de intereses dedicada a la búsqueda desinteresada de la verdad en el contexto del país. Así pues, tampoco hay un proyecto nacional basado en la ciencia y tecnología moderna, que oriente a la nación —en medio de la competencia científica tecnológica mundial— en la búsqueda de posibles nichos o campos que le quedarían a un país como el nuestro en el concierto internacional.

Siendo problemática la salida científica, el valor y los esfuerzos actuales de la comunidad universitaria deberían orientarse a la recuperación y enseñanza de la sabiduría local. Ella no se debe entender como encerrándose en una suerte de autarquía cognoscitiva, sino de apertura, de relación intercultural, donde lo propio sea el núcleo a partir del cual se converse con otras tradiciones, en un marco de aprendizaje mutuo. La palabra "universidad" podrá recobrar en estas condiciones su sentido planetario, vale decir, el de un saber diverso y plural desligado de opciones homogeneizantes.

Referencias bibliográficas

ASOCIACIÓN BARTOLOMÉ ARIPAYLLA (ABA)

2006 *Opinión sobre el proyecto In Situ.* Serie Kawsay Mama n.º 10. Lima: Pratec.

BOWERS, Chet

2002 *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación.* Lima: Pratec.

BUSTINZA, Julio

1989 "Mitos q'ollas sobre camélidos sur americanos". En *Crianza de llamas y alpacas en los Andes.* Lima: PAL-Pratec.

CHAMBI, Néstor

2001 "Experiencia institucional sobre la afirmación cultural andina". En *Cosmovisión indígena y biodiversidad en América Latina.* Cochabamba: Compas-Agruco.

ESTEVA, Gustavo

2004 "Celebración del zapatismo". En: LOPES, Ramón; *El espejo y la máscara.* Oaxaca: Ediciones ¡Basta!

GIESECKE, Alberto

2002 "Examen de gestión del proyecto Conservación in situ de plantas cultivadas y sus parientes silvestres y propuestas. Informe de asesoría". Proyecto In Situ. Lima: Pratec.

ISHIZAWA, Jorge

1998 *Notas sobre universidad y desarrollo.* Lima: Pratec.

2003 *Criar diversidad en los Andes del Perú. Los desafíos globales.* Serie Kawsay Mama n.º 3. Lima: Pratec.

PEÑA CABRERA, Antonio

1993 "Investigación y universidad". En *I Encuentro "Reflexiones sobre la universidad peruana: la universidad hacia el siglo XXI"; Universidad Nacional Federico Villarreal, 5 de marzo al 5 de abril.* (Manuscrito). Lima.



Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales

José Antonio Vásquez Medina

Cuando pensamos en interculturalidad, muchas veces imaginamos un largo, tedioso y confuso debate sobre aproximaciones a la diversidad cultural y políticas orientadas al desarrollo armónico de las diferencias, con disparejos acentos que responden a los intereses y las visiones que surgen de acuerdo con la ubicación de cada cual. Si bien cierto que la discusión sobre interculturalidad sigue abierta y en el escenario nacional el tema es particularmente sensible y complejo, dados los matices y las condiciones en que se presenta y se expresa la diversidad, en el presente artículo queremos compartir reflexiones específicas sobre el tipo de docente que requiere un país como el nuestro, plural y fragmentado; es decir, un docente intercultural.

En diversas propuestas de formación docente es frecuente encontrar simples referencias a la interculturalidad, amplias e imprecisas. Incluso en cuanto a las características deseadas del estudiante peruano del actual diseño curricular nacional, la interculturalidad se propone en esos términos. Pero ¿qué queremos decir cuando adjuntamos a la persona la cualidad de intercultural? ¿Qué queremos decir cuando planteamos que alguien es intercultural (o que no lo es)?

Pese a la imprecisión vigente, en los ámbitos regionales encontramos posiciones que toman distancia de las tendencias homogeneizantes y uniformizantes en la educación y, en particular, en la formación docente. Estas propuestas van surgiendo desde regiones cada vez mas fortalecidas por el proceso de

José Antonio Vásquez Medina, consultor para el desarrollo de la interculturalidad en la Dirección de Desarrollo Fronterizo del Ministerio de Relaciones Exteriores.

descentralización, y buscan una mejor calidad que se exprese en el tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística que las caracteriza y que convive con las demandas socioeconómicas insatisfechas.

Ciertamente el tema da para el debate. Prueba de ello es que hay múltiples trabajos referidos a la formación docente con este énfasis, entre los que destacan los de PROEDUCA-GTZ sobre competencia intercultural (Zavala 2005) y los aportes significativos de Enrique Ipiña Melgar (1997), Elena Burga (2006) y Fidel Tubino (2007), entre otros. Sin embargo, el tema recién se está abordando y será preciso seguir sumando, desde escenarios regionales, más elementos que nos permitan construir propuestas mejores y más pertinentes con nuestra realidad.

En este artículo se desarrolla el tema a partir de tres ángulos que tienen que ver con diferentes miradas sobre la diversidad:

- El primero es una aproximación a qué implica la demanda de una formación intercultural de maestros; es decir, cuánta sensibilidad por la diferencia y trabajo con las posibilidades de nuestra diversidad espera la sociedad peruana de un maestro; ésta es una mirada desde los usuarios de la educación.

- El segundo tiene que ver con la necesidad de un tipo de educación y de maestro a partir de la diversidad; esta necesidad la rastrearemos, a manera de hipótesis, en algunas expresiones concretas e históricas.

- Finalmente hacemos dos propuestas concretas que tienen que ver (a) con la investigación como uno de los ejes de este docente intercultural; y (b) con una propuesta de perfil basada en cinco aspectos que permitirían a los maestros del Perú tomar más en cuenta nuestra diversidad cultural.

1. La ambigüedad de lo que se demanda a los maestros interculturales

Las demandas sociales tienen que ver con aquello que requieren los usuarios de un servicio, en este caso los beneficiarios de la educación: los niños y las

familias. Ciertamente estamos en un momento de fortalecimiento de la identidad nacional, expresada en la recuperación de nuestras fuentes culturales, y de una mejor conciencia sobre el valor y la importancia de nuestra diversidad. Sin embargo, en la sociedad todavía existen sectores que se resisten a ver y valorar esta potencialidad. La situación de inequidad, los estereotipos folcloristas y el desconocimiento de las expresiones más profundas de la diversidad hacen que la demanda de maestros interculturales todavía sea débil. A continuación presentamos algunas características de esta ambigua demanda.

a. Educación con identidad

Quienes demandan con mayor claridad y contundencia docentes interculturales son las comunidades y los pueblos con una identidad cultural que se mantiene sólida a pesar de las diversas intervenciones colonizadoras. Nos referimos sobre todo a muchos pueblos amazónicos y a algunas regiones andinas. Son conocidas sus luchas por contar en sus escuelas con maestros bilingües, conocedores de sus tradiciones. Si bien es cierto que aún se trata de una demanda más intracultural, en esta exigencia se lee una preocupación por la vigencia y el desarrollo de su respectiva cultura, así como por su transmisión a las nuevas generaciones.

La educación en lengua propia es otra expresión de esta demanda. Aunque el manejo de la lengua no siempre garantice la transmisión de la cultura, se trata de una expresión válida y clara de esta demanda. En contextos andinos también encontramos comunidades quechuas que, luego de una reflexión sobre el valor de sus tradiciones, reconocen la importancia de contar con docentes que trabajen no sólo con la cultura oficial expresada en el currículo nacional, sino que aborden igualmente temas de su propia cultura, sus tradiciones y su lengua, sin que esto signifique un atraso en el aprendizaje del castellano y de las capacidades que requieren sus hijos para insertarse en un contexto urbano. El flujo migratorio es una realidad y una posibilidad concreta para muchos hijos de estos comuneros, por lo cual la educación debe permitirles acceso a ese contexto.

La llamada "educación con identidad" presupone que en el país encontramos diferentes identidades enraizadas en tradiciones culturales muy distintas, con ciertos rasgos comunes pero también con marcadas diferencias. Somos el país latinoamericano con la tradición cultural más antigua, con diferentes desarrollos a lo largo de siglos. Esta pluralidad aun se expresa de distintas maneras. Por otro lado, la variedad de pisos ecológicos hace que los pobladores de nuestro país respondan de diferentes maneras e interactúen con el medio generando una gama de expresiones culturales de diverso tipo.

La demanda de la que hablamos carece de una dimensión plural; es decir, privilegia el fortalecimiento de la identidad local y las capacidades requeridas para insertarse en el mundo económico laboral de las urbes y del mercado. Al decir "dimensión plural" nos referimos a que se deja de lado el acercamiento temático y actitudinal hacia otras expresiones de la diversidad con las que se relaciona y son parte de la diversidad nacional. En este sentido, a esta demanda totalmente legítima habría que añadirle otros niveles de identificación que no lleven a violencia o a confrontaciones innecesarias, sino a vivir con autenticidad y respeto por la diversidad, como postula Amartya Sen (2007).

b. Una demanda silenciosa

En una visita a escuelas rurales de la zona de Alto Imaza, Chachapoyas, en la región Amazonas, encontré una petición que me llamó mucho la atención: un grupo de niños solicitaban a su profesor aprender algo de quechua (regional) para comunicarse mejor con sus abuelos. Este dato tiene verdadera significación por tratarse de una región andina que no es considerada bilingüe en lengua quechua, y donde la población adulta entiende medianamente el quechua regional y muchos ancianos siguen hablando la variante quechua lanquash o chachapoya. A los niños de esta zona, como a tantos de su generación y de otras zonas del país (incluida Lima), les es negada la lengua originaria; escuchan cantos, participan en fiestas y rituales que tienen que ver con una tradición cultural que no terminan de entender y en la cual no pueden participar sino como observadores.

Aunque en minoría, se están dando procesos de reapropiación de la cultura local desde los niños o estudiantes. En Cajamarca, por ejemplo, donde se ha perdido la lengua originaria, encontramos comunidades que vienen trabajando su cultura local y recuperando saberes ancestrales desde la escuela gracias a la inquietud de los niños que empezaron a investigar sobre tradiciones orales.[1]

No contamos con un estudio sobre las expectativas educativas de los propios niños porque simplemente ellos no son tomados en cuenta en nuestro análisis curricular. Gracias a información empírica, sobre todo en contextos con expresiones culturales de muy larga data, sabemos que los niños y las niñas dicen abiertamente que quieren saber más de su pasado, de sus costumbres y tradiciones, y de los rituales que realizan sus abuelos y sus padres, y que están fuera del currículo escolar. Aunque no surge como una exigencia, dado que son siglos de exclusión de estos saberes del escenario escolar, son conscientes de que en su pasado hay una fuente inagotable de cultura que puede ser recreada con los recursos actuales y resignificada en el contexto de afirmación de la diversidad que la globalización viene generando.

c. Un mejor trato

En las escuelas urbanas o urbanomarginales, lo que se demanda a los docentes interculturales se encuentra ligado a dos preocupaciones muy concretas: el derecho al buen trato y al reconocimiento de la diversidad cultural;[2] y el rendimiento.

En cuanto a lo primero, si bien no es una demanda masiva, las campañas contra toda forma de discriminación, el trato saludable y la erradicación de

[1] La experiencia de la organización no gubernamental Warmayllu, Comunidad de Niños sobre la recuperación de expresiones culturales a partir de la investigación de los menores viene transformando la dinámica de la red de escuelas que atiende esta entidad con su proyecto Educación, Arte e Interculturalidad (información disponible en <www.redeai.org.pe>).

[2] Llama la atención que en estos casos no se apele tanto a la afirmación de identidades, salvo en casos muy especiales como la colectividad aimara residente en Lima, que ha solicitado formalmente que se les atienda en su lengua, y un grupo de inmigrantes del pueblo shipibo afincados la zona del Cercado de Lima que también han hecho llegar su pedido para contar con una escuela que forme a sus hijos en su lengua y cultura.

expresiones de racismo son el punto de partida para que los docentes aborden el tema de la diversidad cultural y lingüística del país.

Las aulas de las escuelas de las principales capitales del país son un mosaico sociocultural. Toda la gran Lima, así como las ciudades de Trujillo, Chiclayo, Huancayo, Cusco, Arequipa, Pucallpa, Iquitos, Puno y Tacna, entre otras, tienen una gran cantidad de contextos rurales que migraron en la búsqueda de mejores condiciones de vida. En estas ciudades, las escuelas son pluriculturales e incluso plurilingües. Los docentes conscientes de esta realidad no están preparados para atender a esta población estudiantil y muchos (la mayoría) siguen sin tomar conciencia del potencial de la pluralidad que hay en sus aulas; se limitan, entonces, a proponer metodologías y actividades orientadas al logro de capacidades estándares homogeneizantes. Las constantes prácticas de discriminación y maltrato por el mal manejo del castellano estándar o por no responder a las demandas de una cultura escolar que privilegia lo escritural y no trabaja en la lógica de la oralidad —matriz cultural de la mayoría de peruanos— son otra expresión de esta primera demanda, que tiene que ver con el derecho a una educación de calidad.

El asunto del rendimiento es más complejo aún por la cantidad de factores que influyen en su logro. Definitivamente, una educación que se entronca con el trabajo que realizan los padres en materia formativa, que propone actividades o estrategias de aprendizaje diversas y siguiendo la diversidad de culturas que traen sus estudiantes, tiene más posibilidades de ser efectiva. Nuestra hipótesis es que un estudiante aprende más y mejor cuando su docente toma en cuenta su lugar de procedencia. Un niño o una niña aprende mejor y con más agrado cuando es reconocido en sus diferencias, particularidades, saberes y no es marginado por ellas.

2. Necesidad de una formación intercultural para docentes

Nadie que se precie de tener sentido común puede negar que nuestro país, en todos los sectores y lugares, debe ofrecer una educación intercultural. Sin embargo, esto que parece tan obvio, no lo es para todos. La necesidad de la formación intercultural de docentes tiene que ver con la lectura que se haga

de la configuración sociocultural y socioeconómica del país. Proponemos algunas entradas que permitan justificar la aún tímida necesidad y pertinencia de una docencia intercultural.

a. La configuración de una nueva sociedad plural

La realidad nacional ha cambiado; esto es un hecho aun en contra de quienes miran con nostalgia el pasado de un país que se pensaba al margen de su diversidad. Ahora la diversidad, con todo lo que significa, se encuentra en todas partes: los medios de comunicación, la política, la comida, la economía incluso la moda.

Esta nueva configuración no está siendo capitalizada por la educación. Es más: existe un modelo que tiende a la homogeneización y deja pocos espacios para que se exprese la diversidad. Sin embargo, el escenario de las regiones, cada vez más fortalecido, está permitiendo una apropiación de la identidad en circunstancias más concretas y realistas. La absurda división entre inmigrantes e invadidos o la idea de "desborde popular" que algunos persisten en mantener, ya no se sostiene. El purismo criollo racial ya suena casi de mal gusto en un país que empieza a reconocer el valor de su "choledad", que —aunque desordenada y por momentos caótica— empieza a dar luces al mundo moderno.

En este nuevo escenario, donde las fronteras étnicas se restringen a algunas zonas "exclusivas" de Lima, y en el cual las posibilidades de aproximación o acceso a recursos de la modernidad son mayores y lo rural es parte de la cultura urbana, urge entre los maestros una formación intercultural. Ellos, desde sus propios conflictos identitarios, tienen que orientar a niños y jóvenes en su proceso de apropiación y construcción de sentido de pertenencia a un país cada vez menos resistente a la diversidad.

Nuestras culturas, colores, imaginarios y recursos tienen un gran potencial; "lo propio, lo peruano está de moda" es una frase que se escucha cada vez más. La necesidad de que la educación atienda e incluya la diversidad en su quehacer es parte del desencuentro entre la escuela y lo que se viene

observando en prácticas sociales o culturales de algunos sectores: el intercambio, la fusión y la reivindicación cultural son situaciones cotidianas. En los medios de comunicación, en los espacios académicos, políticos e incluso en los económicos, hay una mayor apertura a la diversidad y conciencia de su valor. Sin embargo, la escuela —y la educación en general— no recoge esta ebullición.

Así como se encarga de brindar las capacidades que requieren las personas para interactuar en su medio y transformarlo con criterio, la educación también debe recoger la dinámica social y hacerla parte de su oferta para que no quede desfasada de la corriente cultural. Así como se han introducido en las escuelas computadoras, Internet y una serie de elementos emergentes de la cultura contemporánea, es urgente y necesario preparar a los docentes para aplicar una gestión pedagógica de la diversidad cultural que poseen los estudiantes y su pasado.

Es importante que los docentes, como agentes centrales en la concreción del currículo, hagan un balance creativo y audaz de esta emergencia de lo nuestro, en sus expresiones más vanguardistas y en las más originarias. Ambas expresiones de la creación cultural permitirán a los estudiantes hacer síntesis que renueven el escenario cultural de las aulas y de todos los espacios públicos.

b. La mirada a nuestra discriminación, ¿velada o reconocida?

Otro escenario que marca una necesidad apremiante de docentes con un perfil intercultural es la a veces velada y con más frecuencia evidente condición discriminatoria de nuestra sociedad. La discriminación tiene características de escándalo, está muy diferenciada según los niveles de proximidad con la diferencia y tiene múltiples explicaciones. Por ejemplo, una con mucha lógica es la que plantea Nelson Manrique cuando afirma que

> [...] el racismo peruano es, en esencia, un racismo colonial. Se construyó a partir de las categorías mentales que portaban los

> conquistadores, forjadas en los conflictos que enfrentaron a los cristianos contra los musulmanes y los judíos en España en el crucial momento de su constitución como nación. El fundamento de la identidad española, una cuestión problemática, dada la enorme diversidad de los habitantes de sus reinos, terminó siendo la condición de cristiano viejo. (Manrique 1998).

Sin embargo, nuestra herencia colonial no sólo es fuente de racismo; también forma parte de esta dinámica compleja de exclusiones e interacciones. Cuando nos aproximamos al tema de la discriminación es imposible no reconocer sus expresiones en todos los niveles sociales y campos de la vida humana. El fondo de la actitud discriminatoria no es la afirmación de una manera de ver, sentir, creer o conocer, sino asumir que ésa es la única o la mejor manera de ver, sentir, creer o conocer. El problema no es, entonces, la afirmación de la diferencia sino la negación de la pluralidad. Esta situación se refleja e incluso se institucionaliza desde la escuela.

En un reciente trabajo sobre la discriminación en la escuela de América Latina, elaborado por la Unesco (2006), encontramos testimonios escalofriantes de expresiones de discriminación y violencia física o simbólica que viven niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su proceso de formación, conductas que son reforzadas o por el propio maestro o por su indiferencia. Una docencia intercultural es necesaria para mostrar esta realidad, construir conciencia positiva de nuestra diversidad y generar en los estudiantes la capacidad de aceptar y convivir con la diversidad sin llegar a chauvinismos divisionistas, pero sin caer en la aburrida y castrante homogeneización.

c. La posición anti-intercultural y el peso de la colonización cultural

No es posible dejar de mencionar la oposición que encontramos en muchas comunidades andinas y algunas amazónicas a una educación bilingüe intercultural, así como, en contextos urbanos, a una educación que incluya las lenguas vernáculas de nuestro país o que reconozca la diversidad del país como punto de partida de la actividad pedagógica.

Es cierto que también son expresiones de una demanda, pero es preciso ser cautos al momento de leerla y analizarla. En muchos lugares donde se han producido acciones orientadas a erradicar de la escuela el quechua u otra lengua originaria demandando una educación en castellano, o en escenarios donde hay oposición a una educación intercultural cuyo modelo educativo parta de la cultura local —para dialogar desde ésta con las otras expresiones culturales—, los motivos que encontramos son complejos y deben ser evaluados a profundidad para no caer en el simplismo de afirmar que "la gente no quiere EIB" o que "no quieren complicarse con la interculturalidad". Entre los motivos de la demanda anti-intercultural pueden estar:

- Un trabajo mal orientado del docente, reducido al uso de una sola lengua (generalmente el quechua).

- Falta de claridad para trabajar lo intercultural en el aula (son teorías que no se concretan en el aula).

- La idea de que se trata de políticas que son parte de una estrategia de dominación que imponen el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y las transnacionales.

- La percepción de la educación en lengua materna como un atraso (no permite el logro de capacidades en castellano, que es lo que facultará a los niños a defenderse en contextos urbanos).

- La opinión de los mismos docentes, que instan a los padres de familia a tomar posiciones anti EIB porque sienten que ésta toma mucho tiempo, les demanda un mayor esfuerzo y les exige un manejo de capacidades para las que no están formados.

- Una escasa o nula articulación entre la escuela y las comunidades, con la justificación de que la escuela debe formar de acuerdo con lo dictado desde Lima.

No pretendemos rebatir cada argumento. Sin embargo, nos parece importante analizarlos como expresión de una autoestima cultural baja o negada. En algunos casos esta negación tiene que ver con mecanismos de colonización que han rebasado las formas externas, se han asimilado desde la mente y el cuerpo social de valores y han terminado por legitimar un modelo cultural.

La colonización económica y la política son expresiones instrumentales de la colonización cultural, que es más duradera. Creer en la superioridad de una cultura y negar otras es la manera más radical de la colonización. Cuando uno ha asumido el discurso que legitima su minusvaloración, se ha consumado el proceso de colonización de la mente; y en estos casos, revertir el proceso hacia la valoración afirmativa supone un largo proceso de deconstrucción de categorías valóricas y epistémicas. Walter Mignolo lo explica muy bien (Walsh):

> Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquél que se produce en África, Asia o América Latina, no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, "subir" a la epistemología de la modernidad.

En suma, la lectura que hacemos de esta *antidemanda* intercultural tiene que ver con diferentes expresiones de esta colonización que ha dejado de lado, por una lectura de poder, su propia matriz cultural. Es posible —y comprensible— que esta antidemanda crezca; pero en la medida en que se hagan esfuerzos por mostrar las genealogías del poder y del saber, quizá logremos contrarrestarla.

d. El oscuro tema de los resultados de aprendizaje

Aunque se trata de un tema no estudiado aún, hay indicios fiables de que parte del fracaso educativo se explica porque en las propuestas curriculares se niega o excluye la diversidad. Aunque las normas e incluso el currículo de la EBR planteen apertura y reconocimiento de la diversidad, y se promueva la diversificación, en la realidad el docente hace lo que se dice en la sede central del Ministerio de Educación, salvo algunas excepciones.

Está comprobado que en contextos bilingües, cuando la lengua y la cultura de la comunidad y de los estudiantes se toman en cuenta, y se construyen aprendizajes a partir de ellas, los resultados son mejores. Sin embargo, faltan estudios sobre las implicancias de un tratamiento intercultural del currículo y el logro de aprendizajes significativos que respondan a las demandas internacionales, pero sobre todo a los procesos de desarrollo local.

3. Desafíos de la formación intercultural de maestros

Los desafíos de una formación intercultural de docentes son muchos. En esta reflexión queremos centrar la atención en tres. A continuación reseñamos en qué consisten y nuestras propuestas sobre cada uno.

a. Desafío de la autopercepción docente: características del docente intercultural

Relacionado con el perfil que se proyecta desde la ambigua, compleja y confusa comprensión de la interculturalidad. Este desafío tiene que ver con las características que debe alcanzar el maestro intercultural. Las múltiples entradas al tema terminan por desanimar a quienes intentan plantear una formación intercultural. Frente a este desafío planteamos algunas características, agrupadas en cinco ejes, que podrían ayudar a pensar en qué aspectos o con qué elementos se deben formar los docentes que aspiran a tener un desempeño intercultural.

- Afirmación de la identidad, ligada al proceso de recuperación de la matriz cultural propia que, aunque difusa, es el punto de partida para acompañar procesos de construcción y fortalecimiento de identidades. Esta afirmación es dinámica, pero siempre está referida a una matriz desde la cual surge su originalidad.

- Comprensión de la diversidad, relacionada con la apertura y el reconocimiento de la existencia de otras formas de pensar, vivir y sentir. Esta comprensión, casi cognitiva, tiene un elemento esencial: la aceptación de la visión y la mirada personal como una entre otras tantas.

- Ejercicio del poder de decisión, vinculado con los procesos de decisión relacionados con el liderazgo y la conducción que se le asignan al docente. Su liderazgo debe considerar el diálogo, la consulta, el intercambio y enriquecimiento de toda decisión, tomando en cuenta la mayor cantidad de aspectos y visiones de realidad.

- Capacidad para resolver conflictos, pues en contextos pluriculturales hay situaciones cotidianas que contraponen dos o más visiones o perspectivas culturales o que reflejan situaciones de discriminación o pensamiento colonizador. Al interior de las aulas se dan estos conflictos; incluso, en las comunidades, la escuela suele ser escenario de confrontaciones. Por ello, el docente intercultural debe contar con las habilidades necesarias para mediar entre diferentes puntos de vista con criterio de equidad y de conciliación.

- Competencia lingüística, ya que si bien lo ideal es que en contextos bilingües los docentes sean hablantes de la lengua materna de la zona, esto no ocurre así y más bien se da la figura contraria. Incluso hay casos intermedios como el de docentes hablantes de la lengua del lugar que dejan de usarla porque uno de los roles que le asigna la comunidad es castellanizar a los niños. En este escenario, es fundamental que los docentes se apropien de la lengua en aquellos contextos donde existe un uso casero y cotidiano de ésta, incluso si sus hablantes son minoría. La lengua es una fuente para el conocimiento de la cultura, así como para generar cercanía, entendimiento y comunicación. El docente que desarrolla su práctica en estos contextos bilingües debe manejar la lengua del lugar; y para ello debe disponer de las condiciones para aprenderla.

Una educación intercultural redefine los alcances de la función del docente; si tradicionalmente es el facilitador de la cultura oficial, ahora su labor es *mediar entre culturas diferentes*. Por ello partimos de que un docente intercultural es principalmente un mediador cultural que conoce y valora las diferentes culturas que interactúan en su medio y las más importantes en los ámbitos nacional e internacional, reconoce sus interacciones y las presenta con equidad y actitud crítica. Esto lo compromete a tener ciertas características, planteadas en este "perfil", que no conforman un conjunto cerrado ni excluyente sino, por el contrario, un aporte para la construcción de instrumentos que permitan orientar la formación docente con sentido intercultural (ver cuadro).

Perfil del docente intercultural

Ejes	Características
Afirmación de la identidad	• Asume y se reconoce como parte de una cultura y de una manera de concebir el mundo. • Es capaz de diferenciar las características culturales personales de las locales. • Entiende y difunde su cultura como una entre otras y no como la única. • Reconoce y promueve las características de las culturas con las que convive. • Aprecia las expresiones de la identidad local, las promueve y las difunde en el entorno educativo y social.
Comprensión de la diversidad	• Identifica los principales grupos culturales y sus respectivas características. • Se preocupa por conocer otras culturas, sus formas de entender y organizar la vida. Se capacita en otras formas de estructurar el conocimiento. • Desarrolla e incorpora contenidos de otras culturas en sus programaciones y los presenta como aportes a la cultura local. • Reconoce su horizonte cultural como uno entre muchos y aprecia las diferentes formas de representar la realidad. • Conoce las principales manifestaciones culturales del país y de su entorno inmediato. • Menciona las principales lenguas del país en su contexto laboral.

Ejercicio del poder de decisión	• Propone acciones que promueven la participación equitativa sin discriminación por género, cultura o manejo lingüístico. • Toma decisiones evaluando los posibles prejuicios culturales que pueden estar detrás. • Acepta y está abierto a las críticas para mejorar su desempeño. • Elabora propuestas que recogen opiniones de varios sectores. • Consulta sus decisiones con diferentes personas. • Promueve equipos con participación de diferentes culturas o formas de pensar para generar habilidades sociales interculturales. • Integra en su equipo de trabajo a personas de diferente opinión o criterio.
Capacidad para resolver conflictos	• Identifica razones culturales en los conflictos. • Ayuda a ver a las partes los contenidos afectivos y cognitivos del conflicto que las involucra. • Sabe escuchar sin prejuicios, teniendo en cuenta la diversidad y no sólo desde un punto de vista. • Sabe escuchar y promueve la escucha como ejercicio de comprensión y acercamiento al otro. • Maneja diferentes estrategias efectivas de solución de conflictos e incluso propone mediaciones colectivas. • Confronta a sus estudiantes con sus tradiciones culturales y los insta a reconocer sus diferencias. • Apela al diálogo con las familias cuando el conflicto lleva a situaciones más complejas. • Busca consejo de personas importantes y significativas para las partes del conflicto antes de emitir una decisión o sanción.
Competencia lingüística	• Habla la lengua de la comunidad y de sus alumnos o se interesa por aprenderla. • Utilizar su lengua materna en contextos formales u oficiales, escolares y extraescolares, y no tiene vergüenza de su forma de hablar. • Promueve la investigación sobre palabras importantes o significados propios o complejos en la lengua materna. • Presenta el castellano como una lengua rica sin desmerecer el valor de la lengua originaria. • Promueve el desarrollo de la oralidad y la literacidad en lengua materna y segunda lengua. • Entiende que cada la lengua es expresión de una cultura que puede tener muchas diferencias y particularidades, y que se puede desarrollar o transformar.

b. Desafío metodológico: la investigación intercultural como recurso para la transformación de la formación docente

Este desafío es más metodológico y, desde nuestra mirada a la formación docente, es central para generar y acompañar procesos pedagógicos interculturales.

Lamentablemente, la diversidad cultural no es muy visible; por ello, es central la investigación. En el aula vemos niños similares, pero sabemos que es preciso hacer un trabajo de indagación e investigación constante para visibilizar la pluralidad. La investigación es un elemento sustantivo y determinante para el desarrollo de la diversidad cultural; consolida la formación y el desempeño profesional de un docente intercultural.

Durante los últimos veinte años han sido de gran importancia los aportes de diversos especialistas; sin embargo, desde el punto de vista de su utilidad para la formación de maestros, muchas de estas investigaciones resultan demasiado técnicas y complejas. Consideramos que es necesario que los docentes desarrollen capacidades para la investigación que les permitan integrar la cultura local en el currículo, con pertinencia y perspectiva sociopolítica, así como abordar e interpretar, desde la lógica del aula, investigaciones de orden antropológico, lingüístico y sociológico. Con este objetivo, la formación inicial y en servicio debe promover actividades de investigación que consideren el aporte de los métodos clásicos, pero *sobre todo* las características socioculturales de cada pueblo. En los siguientes puntos esbozamos algunos elementos para reflexionar sobre estos temas.[3]

La racionalidad implícita en los procesos de investigación

¿La intención de investigar está presente de la misma manera en todas las culturas? ¿La búsqueda del científico es igual a la del médico naturista o a la del chamán? ¿Qué tipo de conocimientos o saberes previos manejan ambas personas? ¿Tienen actualmente el mismo valor?

[3] Parte del texto original presentado durante el Taller sobre investigación organizado por el Instituto Superior Pedagógico Público Bilingüe de Yarinacocha con apoyo de Unicef.

Mientras que el mundo occidental tiene una tradición epistemológica que ha desarrollado un modelo social basado en la "verdad", existen en el mundo otras epistemologías (lógicas para conocer) que han privilegiado valores como el bienestar o la belleza. El conocimiento basado en la verdad tiene mucho que ver con lógicas de demostración empírica y deductiva. Otras culturas del mundo han desarrollado saberes con una lógica explicativa basada en creencias o en relaciones extrasensoriales.

La investigación como tal pertenece a un tipo de racionalidad culturalmente construida, que desarrolla una determinada trama de relaciones entre las personas y su entorno. En muchos casos esta lógica busca comprender para dominar, manejar y, en el mejor de los casos, perfeccionar el mundo. Esta lógica ha permitido el desarrollo de una ciencia y una tecnología que ha dado a la civilización grandes logros, así como ocasionado riesgos. Admitir que cuando hablamos de investigación nos introducimos en un horizonte de sentido que busca explicar, dar cuenta, buscar relaciones de causa-efecto o teorizar es un paso importante para entender las resistencias o la poca importancia que le dan algunas culturas a esta forma de representación del mundo.[4]

El gusto por la investigación —o del saber por el saber mismo, de teorizar por teorizar— es parte de una cosmovisión que acuñó una serie de valores sobre la abstracción y la razón entendida como pensamiento secuencial. Esta cosmovisión ha permitido el desarrollo de una sociedad que hoy es patrimonio de la humanidad. Sin embargo, desde hace algunas décadas se ha iniciado con un fuerte cuestionamiento a esta racionalidad. Uno de los cuestionamientos viene de la constatación de la diversidad cultural. Cabe entonces hacerse esta pregunta: ¿queremos hacer el mismo camino desde nuestras diversas tradiciones culturales? Aunque para algunos resulte utópico, tenemos todavía la posibilidad de reactivar (revalorar y empoderar) otras formas de conocimiento y de organizar la vida. No se trata de quedarnos al margen y mantener un nivel "empírico" y meramente repetitivo; al contrario: como

[4] Esto nos ayuda a entender las dificultades de muchos estudiantes indígenas que no deben ser tomadas como incapacidad sino como expresión propia de una cosmovisión que privilegia otras formas de representación.

formadores de maestros, estamos en la obligación de dar a los estudiantes, que provienen de horizontes culturales diferentes, otras experiencias, para que cuenten con más elementos para desempeñarse como profesionales realmente interculturales.

¿Es posible investigar con una metodología intercultural?

No toda investigación que aborde un tema relacionado con las culturas originarias es necesariamente intercultural. Recuperar un evento social o sistematizar los conocimientos de un sabio o curandero para luego armar un negocio con esos saberes no es un trabajo necesariamente intercultural, ya que la lógica de poder que está detrás de la acción fortalece a una cultura y empobrece a otra. Lo que pretendemos con una metodología intercultural no es que una lógica cultural se alimente de la otra y la más débil termine siendo absorbida por la más fuerte. Se pretende más bien, dentro de una lógica de poder, que las culturas que se encuentren compartan y dialoguen en igualdad de condiciones. Pese al esfuerzo de antropólogos, sociólogos, historiadores e incluso líderes y sabios indígenas por abordar de manera sistemática ciertos aspectos de su cultura, encontramos siempre en sus resultados una lógica dominante: "sistematizar" el saber para saber.

La perspectiva indígena no ve el conocimiento de manera aislada; más bien, forma parte de un orden social que prima sobre el mismo saber. Uno aprende, conoce y se esfuerza por mejorar lo que hace para vivir mejor individual y colectivamente. En este sentido, una investigación realmente intercultural se preocupa por entender la lógica de un pueblo o una cultura, y por proponer un aporte para mejorar la calidad de vida. El conocimiento no está al margen de la vida; debe ser parte de ella y servir al desarrollo y el bienestar social. Es como el arte indígena: no se presenta en cuadros ni ocupa lugares especiales, sino que forma parte de la vida cotidiana. Este criterio redefine la clásica comprensión de las investigaciones que terminan presentadas en sendos documentos técnicos sin mayor implicancia social o política. Por lo tanto, se requiere trabajar nuevos instrumentos que permitan investigar con este horizonte desde la formulación de la investigación, durante el proceso, y sobre todo al momento de elaborar conclusiones y recomendaciones. Por

tanto, una investigación de este tipo no sólo buscará entender una realidad sino también intervenir de manera eficiente y respetuosa en los procesos sociales, respetando las características culturales.

Un punto aparte en este mismo tema es el desarrollo de capacidades de comprensión lectora y de producción de textos. La investigación "tradicional" está íntimamente ligada a estas capacidades. Esto nos lleva a la siguiente pregunta: de acuerdo con la reflexión anterior, ¿debemos privilegiar esta forma de investigación que privilegia los medios escritos? ¿Qué otros medios tenemos hoy a nuestra disposición? La respuesta a la primera pregunta es obvia: no. La segunda es más difícil, pero tenemos en las herramientas de comunicación actuales (grabadora, filmadora) recursos válidos para hacer un trabajo diferente. Otro instrumento es el dibujo. Felipe Guaman Poma de Ayala es un ejemplo de cómo podemos llegar a transmitir mucho al margen del manejo prolijo de la lectoescritura.

La selección de temas y métodos

Los temas de una investigación se eligen de acuerdo con una lógica que apunta a varios fines. Entre los más importantes:

- entender o dar cuenta de lo que no se entiende; y
- mejorar o afinar su propia lógica para mantener la efectividad en su manejo y control de los procesos.

En el caso de la investigación educativa, los temas y las metodologías tienen mucho que ver con lo segunda intención; es decir, apunta a mejorar la intervención pedagógica y a garantizar que los procesos logren una mayor efectividad. En esta lógica, una institución educativa que se orienta a una educación intercultural que investiga para mejorar su propuesta educativa debe tener en cuenta dos elementos:

- La educación intercultural no busca repetir una receta educativa homogeneizante. Más bien busca conjugar los aportes de la diversidad para

fortalecer las identidades, en un contexto que privilegia un solo paradigma de vida. Esto debe quedar claro al momento de diseñar una investigación y debe estar de acuerdo con los fines de esta educación. En concreto, toda investigación intercultural debe partir de la diversidad de enfoques, miradas y métodos, para hacerla realmente pertinente a la población a la que se orienta.

- Existen muchos temas propios de los pueblos indígenas que deben ser difundidos en un escenario cultural occidental. Muchas investigaciones se orientan hacia esto, y es importante mantener tal línea de investigación; sin embargo, esto no agota las posibilidades de una investigación para una educación intercultural. Es importante también fortalecer las formas y lógicas de vivir y transmitir la sabiduría de los pueblos indígenas brindando espacios para su desarrollo. Esto implica promover otras formas de transmisión de sabiduría facilitando la participación en las ceremonias de preparación de líderes, curanderos, matronas, cazadores, etcétera, no desde una lógica occidental sino de acuerdo con las costumbres de cada pueblo, insistiendo en la importancia y el valor de estas prácticas.

Todo esto se resume en lo siguiente: los temas y las metodologías de una investigación intercultural deben considerar que la educación intercultural abarca muchos aspectos y lógicas que quedan fuera en un modelo sólo de educación (entendido y concebido desde una sola lógica). En este sentido, lo que aparece como misterioso y diferente de los pueblos y comunidades de donde provienen nuestros estudiantes debe ser motivo de reflexión y punto de partida para plantearse una investigación que permita el desarrollo de la cultura y su difusión a la civilización occidental.

La finalidad de una investigación

Este cuarto aspecto lo hemos mencionado brevemente antes, pero requiere un tratamiento más extenso pues en él radica gran parte de la discusión sobre la pertinencia de una investigación con un determinado formato en la formación de maestros EBI. Ya hemos aclarado en el primer punto que toda investigación parte de una lógica o una racionalidad. Sin embargo,

podemos igualmente imprimirle una carga u orientación más intercultural. Las investigaciones tienen diferentes finalidades —algunas muy definidas—, tales como:

- Fines académicos especulativos: contar con elementos teóricos que permitan comprender un determinado tema. En este caso se tratará de una investigación fundamentalmente bibliográfica y teórica; también puede ser de campo, pero referida a explicar una práctica.

- Fines demostrativos y descriptivos: contar con datos que orienten una intervención y la toma de decisiones respecto a un proyecto. Este tipo de investigación será fundamentalmente cuantitativa; pero para temas sociales se privilegian los métodos cualitativos.

- Fines productivos (extractivos): contar con datos y teorías que permitan el desarrollo y la implementación de una lógica de mercado, de acuerdo con las exigencias de los estándares nacionales e internacionales.

- Fines educativos o formativos: hay investigaciones —sobre todo del campo social, pero sin excluir las de otros campos— que buscan brindar elementos para mejorar la convivencia y el trato entre las personas. En educación, estas investigaciones se orientan a mejorar la atención educativa.

En casi todas estas investigaciones se percibe un claro sesgo hacia la investigación clásica. El reto es incluir estos fines o plantear otros para orientar la intervención de manera más plural.

c. Desafío político: formación intercultural de todos y para todos los maestros

Este gran desafío consiste en posicionar la demanda y necesidad de una educación intercultural bilingüe en todos los niveles y modalidades de la educación. Es decir, desde y para docentes y promotores de educación inicial hasta la formación superior y profesional.

Aunque el tema de la interculturalidad esté tradicionalmente vinculado al desarrollo de la propuesta de educación intercultural bilingüe, no se lo puede seguir tratando asociado únicamente a pueblos indígenas, comunidades bilingües y realidades aparentemente alejadas de la dinámica social. Es cierto que la fuente de nuestra diversidad está en la gama de matrices que habitaron este territorio; sin embargo, la realidad actual es que vivimos relaciones de intercambio y resignificación constantes. Esto significa que la diversidad está en todas partes, sólo que no la hacemos evidente porque aún vivimos un modelo educativo homogeneizante.

Además de este dato de la realidad, existe también un importante dato sociopolítico e histórico: somos un país fragmentado y con episodios terribles de enfrentamiento por desencuentros culturales, como los muestra el *Informe final* de la CVR. Una educación con maestros interculturales permitiría acercarnos un poco entre todos, conocer mejor las formas de toma de decisiones de los Achuar o el proceso químico de elaboración del chuño, dar cuenta del colorido de las danzas en las fiestas de Paucartambo o la fuerza y el color de nuestros hermanos afroperuanos. Hay muchas razones para justificar una docencia intercultural, pero no sólo de algunos sino de todos. Esto abarca también a los formadores de maestros, a los catedráticos, a los que se ocupan de la gestión y a los que diseñan las políticas educativas de todos aquellos que a veces prefieren solamente las lecturas (recetas) extranjeras que las locales.

4. Conclusión

Las instituciones encargadas de la formación de docentes han empezado a preocuparse por estos temas, y a sistematizar y producir algunos conocimientos sobre la base de los saberes de nuestra riqueza cultural; pero aún hay mucho por hacer. Es indispensable que los maestros busquemos nuevas formas y herramientas técnico-pedagógicas que nos permitan un desempeño más intercultural. El proceso de descentralización nos ofrece algunas posibilidades para capitalizar nuestra diversidad en la progresiva incorporación de saberes de las culturas locales en el currículo, y la generación de actitudes interculturales. Es cierto que la tecnología curricular que manejamos es in-

suficiente para tamaño fin; sin embargo, esto no debe limitar la creatividad para innovar y recrear nuestras sangres en el trabajo de aula.

En un proceso de evaluación docente y de sugerencia de un plan de capacitación orientado a mejorar el desempeño docente, es importantísimo precisar qué lectura se tiene del país al que debe responder el docente. La educación no se debe ver sólo desde la medición de estándares y compromisos internacionales; debe responder fundamentalmente al proyecto de país que queremos y por el cual apostamos. Un país que no sabe mirar ni valorar lo suyo está condenado a perderse en la vorágine de la otredad. Tenemos siglos de cultura que intentamos borrar de un plumazo, cuando lo cierto es que está corriendo por nuestras venas. No es aceptable que la educación de este país dé la espalda a su principal tesoro: su gente, sus culturas y mixturas, sus lenguas y sus inagotables misterios.

Referencias bibliográficas

BURGA CABRERA, Elena

2004 *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Proeduca GTZ.

2006 *Apuntes para la formación inicial docente en EIB*. (Documento no publicado). Lima: Ministerio de Educación.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

2006 *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

DEGREGORI, Carlos Iván (editor)

2002 *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos.

FLORES ARÉVALO, Isabel (editora)

2003 *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Lima: Unesco.

IPIÑA MELGAR, Enrique

1997 "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe". En *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 13,* enero-abril.

MANRIQUE, Nelson

1999 *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo.* Lima: Centro de Información, Desarrollo Integral y Autogestión (CIDIAG) y SUR, Casa de Estudios del Socialismo.

NUGENT, José Guillermo

1992 *El laberinto de la choledad.* Lima: Fundación Friedrich Ebert.

RENGIFO, Grimaldo (editor)

2005 *Culturas educativas andinas.* Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec) y Terre des Hommes.

SARAVIA, Miguel e Isabel FLORES

2005 *La formación de maestros en América Latina, Estudio realizado en diez países.* Cuadernos de Formación Continua. Lima: Proeduca GTZ.

SEN, Amartya

2007 *Identidad y violencia, la ilusión del destino.* Madrid: UE.

TUBINO, Fidel

2007 *Ciudadanía intercultural.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

UNESCO
2006 *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Perú.* Santiago de Chile: Orealc-Unesco.

VAN DALFSEN, Mariska (editora)
2004 *Kuskalla, siempre juntos. Nuestras historias, nuestras vidas.* Cajamarca.

WALSH, Catherine
"Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo". En Walsh, Catherine; F. Schiwy y S. Castro-Gómez (editores), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino.* (En prensa). Quito: UASB/Abya Yala. También disponible en Internet <http://www.oei.es/salactsi/walsh.htm>.
"(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En *Interculturalidad y política.* (En prensa). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.

ZAVALA, Virginia; Ricardo CUENCA y Gavina CÓRDOVA
2005 *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate.* Cuadernos de Soporte Conceptual y Comunicación n.º 2. Lima: Proeduca-Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).

Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales



Liliam Hidalgo Collazos

Los procesos de formación docente han sido considerados en los últimos años como un factor importante para la generación de cambios a nivel educativo.

Se sabe que existen un conjunto de factores ideológicos, culturales y económicos que determinan la orientación de los cambios, y entre éstos, la orientación de los procesos de formación de los docentes. Para el caso peruano se esperaría que las orientaciones estén marcadas por el fin primordial de la educación: contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz, que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, según lo señala el artículo 9.º de la Ley General de Educación (28044). En el discurso, los cambios se han orientado por estos criterios; en la práctica, las diferencias culturales, la intolerancia, el autoritarismo y la discriminación aún están presentes en el sistema, asisten a la escuela y se filtran en los programas de formación docente. La interculturalidad, la democracia y la ciudadanía se transforman, en el mejor de los casos, en un contenido de los cursos. Es decir, una cosa ha sido el discurso público y otra la práctica en la formación de los docentes, inclusive en los procesos que han pretendido ser intencionalmente interculturales.

Liliam Hidalgo Collazos, educadora, presidenta de Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Para la elaboración de este artículo he tomado en cuenta algunas intervenciones de los participantes en el Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe realizado en Tinta (Cusco) en noviembre del 2006.

Nos preguntamos: ¿son realmente éstos los códigos que operan en los programas de formación docente? ¿Por qué nos afirmamos en ciertos principios que no llegan a convertirse en prácticas? Si la interculturalidad es un principio, ¿está interpelando las propuestas de formación docentes? En las líneas que siguen intentaremos aproximarnos a una respuesta.

1. La presencia de lo instrumental

Michael Foucault sostiene que en un momento determinado de la historia existen ciertos códigos fundamentales de cultura que gobiernan el discurso de una sociedad. Estos códigos se convierten en un *régimen de verdad* que conforma y define lo que se debe decir y lo que se debe callar; los tipos de discurso aceptados como verdaderos y los falsos; los mecanismos que hacen posible distinguir la verdad del error. Las relaciones de poder se establecen de acuerdo con estos códigos de cultura.

En un momento de nuestra historia, a decir de Foucault (citado por Popkewitz), la creencia de una pedagogía científica legitimó el discurso de la "razón instrumental". Según este discurso, hay una estructura de la experiencia común a todas las personas y unos objetivos determinados e inamovibles. Esta clase de pensamiento ofrece una visión de la actividad humana como algo altamente especializado, fragmentario e impersonal. En la educación, el desarrollo de la "razón instrumental" pretende asignar al docente un rol como profesional imparcial y apolítico. A partir de esta lógica, incluso los mitos aparecen como universales y ahistóricos, en un intento por normalizar incluso las relaciones sociales desiguales.

Cuando "la razón instrumental" es la forma dominante y está presente en el diseño, la organización, la ejecución y la evaluación de los procesos de formación docente, se apuesta por el control de las definiciones y de los sentidos, minimizando las tensiones y los conflictos sociales de los que forma parte la educación. La cualidad instrumental del discurso no está libre de tensiones, se puede des-capacitar a los profesores, reducir su autonomía y hacer que pierdan sensibilidad hacia los problemas sociales. Gran parte de la discusión

se ha centrado en la descontextualización de la experiencia como fruto de una racionalidad instrumental (Popkewitz).

Las propuestas y estrategias que pretenden formar a los docentes no están exentas de valores e intereses. Los discursos —y sobre todo las prácticas— no son neutrales. Suele suceder que una propuesta posee apariencia de racionalidad e imparcialidad; sin embargo, prestará atención a ciertos problemas y olvidará otros, y en muchos casos tenderá a simplificar la realidad. Toda propuesta de formación, por ejemplo, normalmente señala el conocimiento que se debe considerar relevante, desarrollando un patrón de relación que en muchos casos supedita determinados conocimientos, e implícitamente, al hacerlo, también tiende a subalternar a grupos de poblaciones.

¿Cuánto de la razón instrumental ha estado operando y opera en nuestras prácticas de formación de docentes cuando contamos con una propuesta para todo el país; cuando los objetivos son únicos —no importa donde uno se desempeñe—; cuando los temarios y contenidos son los mismos; cuando el tiempo pensado para este fin es igual; cuando priorizamos los aspecto técnicos de la lectura, la escritura y las matemáticas (y no es que no sean importantes, pero podríamos preguntarnos por qué, si venimos insistiendo en ellos desde hace más de una década, no logramos resultados satisfactorios); cuando las evaluaciones son estándares y se aplican con un énfasis cognitivo? ¿No será que, a pesar de los principios declarados, sigue presente en el pensamiento de quienes diseñamos e implementamos estos procesos *una estructura de la experiencia común a todas las personas y unos objetivos determinados e inamovibles?* Es lógico pensar que una propuesta de este tipo pretende dotar del principio de la igualdad para todos, pero la formación de docentes —como todos los procesos educativos— debe considerar además, el derecho a la diferencia, entendido como el respeto a la diversidad.

No pretendemos que desaparezcan los contenidos de carácter práctico, pues éstos son absolutamente necesarios. Pero si bien la formación docente se debe orientar al desarrollo de capacidades para mejorar las prácticas pedagógicas, no puede dejar de tomar en cuenta el marco de las relaciones sociales que operan en la sociedad más amplia. Por un lado, la primacía de una razón

instrumental alimenta una mirada única y deja de lado la diversidad; y por otro lado, enfatiza una acción —o, mejor dicho, una inacción— de parte de los educadores, dejando que las desigualdades (las que hemos creado socialmente, a diferencia de la diversidad, que es dada naturalmente) permanezcan intactas.

En el discurso hemos asumido una opción por la interculturalidad que en la práctica no ha supuesto transformación alguna. Hemos ignorado que las conductas, el lenguaje y las acciones que empleamos contienen códigos de cultura con implicancias en aspectos fundamentales de las relaciones entre grupos, descontextualizando nuestro quehacer y quitándole sentido. No hemos considerado las tensiones sociales como tensiones propias de la formación docente.

2. La presencia de la modernidad

Todo apunta a señalar que hemos continuado con una única perspectiva de desarrollo, desde una lógica unicultural. Un ejemplo es cómo la educación en las áreas rurales y bilingües ha tenido a la ciudad como su finalidad y al castellano como la lengua de aprendizaje, contribuyendo al empobrecimiento del campo con un modelo que ha dado a la escuela la función básica de "modernizar", que para nuestro caso se ha traducido en una educación que desconoce lo propio y enseña a migrar. El resultado que estamos obteniendo de este proceso es devastador. El testimonio ofrecido por un dirigente de la Federación de Campesinos del Cusco en noviembre del 2006, es diáfano: "...en cada comunidad es cierto que hemos construido nuestras escuelitas pensando de que en esas aulas iban a nacer, crecer los futuros ciudadanos, los que van a conducir los destinos de la comunidad, pero lo cual ha sido falso porque todos se marcharon de la comunidad, más bien".

Algunos investigadores dan cuenta de que, al trabajar con grupos indígenas, advirtieron que las situaciones problemáticas cobraban una mayor lógica y visibilidad a través de las características propias de las estructuras estatales. Las dificultades comunes no respondían tanto a causas puntuales o circuns-

tanciales sino a los procesos derivados de la naturaleza de las configuraciones estatales históricamente definidas y estructuradas como formaciones uninacionales impuestas sobre ámbitos multiétnicos. Así, los dramas culturales impuestos a los pueblos indígenas no estaban necesariamente protagonizados por *explotadores* sino también por sus *redentores institucionales*, dando lugar a críticos procesos de destrucción cultural aplicados como parte de la tarea *modernizadora* de los Estados nacionales. La lógica inherente a la construcción de los Estados como proyectos de naciones culturalmente homogéneas se comporta como el principal enemigo de las poblaciones nativas, aunque sus intenciones teóricas sean aparentemente loables (Miguel Alberto Bartolomé). Necesitamos visibilizar estas lógicas y su presencia en el sistema educativo, en la escuela, en la formación de los maestros.

Durante mucho tiempo se ha creído —y nos atreveríamos a afirmar que hasta hoy algunos creen— que para lograr el desarrollo las poblaciones tienen que olvidar sus tradiciones y volverse "modernas". Tradición y modernidad se entienden, desde esta perspectiva —que puede corresponder a una corriente conservadora o a una revolucionaria— como dos polos excluyentes, y el desarrollo se ve como un proceso de modernización homogeneizadora.

El proyecto de la modernidad uniformizadora, tal como se nos presentó, que propone la posibilidad de un progreso indefinido regido por la razón, ha sido y está siendo seriamente cuestionado. Los resultados que hemos obtenido hasta hoy no nos satisfacen, en términos de posibilidades de convivencia en equidad. Las identidades nacionales de los diferentes pueblos marcan y demandan nuevas formas de relación. Probablemente, como proyecto de sociedad, estamos en la búsqueda de formas más plurales de construcción de lo común, de nuevas formas de modernidad, desde múltiples tradiciones.

Lo que denominamos y reconocemos como *escuela* es un producto de esta modernidad. La modernidad otorga a la escuela la categoría de medio para afianzar las ideas, difundir las verdades, desarrollar la razón, transmitir la cultura, formar en la fe y generar fuerza de trabajo, convirtiéndola en instrumento asociado al desarrollo de las ideas fundamentales de este proyecto. A partir de entonces, la escuela creció y se desarrolló respondiendo a los avances

del proyecto moderno. Respondió, sobre todo, a la reproducción de los discursos vigentes en la definición de sus estrategias. La escuela articuló la sociedad y la educación dentro de un propósito racional y universal, deliberado.

Los maestros hemos sido formados para cumplir una función: formar a los niños y jóvenes para ser insertados en esta modernidad, que hoy tiene dificultades para responder a los desafíos del entorno. Nos dieron la tarea y la seguimos cumpliendo. Procediendo desde una sola fuente cultural, los programas y las estrategias de formación en marcha plantean objetivos comunes, pidiendo "adaptaciones" a las realidades locales que no terminan de replantear el mandato. Con algunas pequeñas modificaciones, continuamos enfocados en el mismo fin; no hemos podido —a pesar de que los discursos lo dicen— liberarnos totalmente de su influencia. El proyecto modernizador sigue vigente.

Los programas para formar maestros en educación intercultural bilingüe han pretendido incorporar elementos de la diversidad; han enfatizado el uso de lengua materna —debo decir *hemos enfatizado*—, así como también el uso de contenidos locales. Mas pareciera que no ha subrayado suficientemente el cuestionamiento ni la reflexión sobre el modelo social hacia el cual nos dirigimos, sobre los límites de una propuesta lingüístico-pedagógica, y sobre la existencia de un componente u objetivo político-cultural.

3. La inclusión que homogeneiza

Carlos Iván Degregori da una explicación que puede ayudarnos a entender cómo llegamos a esta situación y por qué seguimos enfrascados en ella (quizás entendiendo mejor nuestro pasado podamos empezar su transformación). Citando una crítica a la inversión en la educación de los indígenas en la década de 1930 hecha por el filósofo y pedagogo Alejandro O. Deustua "El Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que en su disolución psíquica no ha podido transmitir al mestizaje las virtudes de las razas en períodos de progreso [...] El indio no es ni puede ser sino una máquina". Así muestra de cómo esta situación tiene arraigo en nuestra historia.

Podemos decir que hoy las cosas han cambiado. Sin embargo, sabemos que como país aún no hemos podido superar los problemas de discriminación y racismo. Como afirma Pablo Sandoval a propósito del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, el sistema educativo ha legitimado históricamente la discriminación que caracteriza a la construcción del Estado peruano, que hunde sus raíces en la naturaleza vertical de los proyectos nacionalistas del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX. Este proceso terminó transformando la imagen de la escuela, percibida tradicionalmente por los sectores medios y populares como un vehículo de ascenso social, en un espacio violento de ejercicio de poder y discriminación. Todavía hoy es posible encontrar rasgos de esa educación.

Degregori afirma que, además del paradigma uniformizador, una de las explicaciones de esta situación se encuentra en el proceso de construcción de las naciones. Según Benedict Anderson (citado en Degregori 2001), las naciones modernas en algún momento habrían sido "imaginadas" por alguna "comunidad" o grupo de personas, las cuales perfilaron una idea de nación; es decir, tuvieron un "proyecto de nación".

Para el caso de la nación peruana, en los tiempos de la proclamación de la independencia esta primera "comunidad imaginada" de lo que sería el Perú fue soñada básicamente por los criollos, y se reducía en términos reales a *hombres, urbanos, mestizos, hispanohablantes, educados* y *con dinero*. No lo constituían las mujeres, los indígenas ni los negros, nadie que no se pareciera al modelo, nadie que no perteneciera a la oligarquía. A pesar de que en la proclama del 28 de julio los pueblos indígenas fueron reconocidos como ciudadanos peruanos, el tributo y la esclavitud continuaron hasta mucho tiempo después; adicionalmente, no obtuvieron el derecho al voto y así continuaron excluidos de la incipiente "peruanidad" durante muchos años. Las lógicas de actuación en esta etapa corresponden a lo que se que llama el *paradigma oligárquico excluyente*. La educación, obviamente, estaba al servicio de la forja de esta nación.

Pero las críticas a este modelo no tardaron en surgir. Intelectuales como González Prada y otros desde las corrientes indigenistas hicieron presión. Los

migrantes empezaron a reconfigurar el rostro de las ciudades; las demandas se diversificaron; el Estado comenzó a cambiar y otra comunidad imaginada se volvió predominante, dando lugar al *paradigma populista,* incluyente pero homogeneizador. Este cambio formó parte de un proyecto "nacionalista", que incorporó al indígena al discurso oficial modernizador. El populismo significó importantes conquistas para los pueblos indígenas, como la escolarización y el derecho al voto. Sin embargo, es importante develar que detrás del paradigma populista subyace otro proyecto de dominación: el de la integración nacional. Dicho sencillamente, sería algo así como "te convierto en ciudadano si te vuelves como yo: blanco, mestizo, urbano, de clase media". Los planes de integración nacional tenían como herramientas centrales a la escuela y el servicio militar. Los pueblos indígenas acceden, así, a una ciudadanía homogeneizadora que deja de lado la diversidad nacional.

Como colectividad ligada a la intelectualidad, los docentes no han estado al margen de estos procesos; por el contrario, en muchos casos han constituido importantes grupos de opinión en la construcción de la nación peruana. Influenciados por el modelo, al comienzo formaron parte de esa oligarquía que excluyó a todos los que no se parecían a ella, insertando la escuela y la función docente dentro de este mandato. Sin embargo, años después, bajo el influjo los ideales de la época, tuvieron un importante papel en el proceso de cambio hacia un paradigma de carácter populista; es más: parte de los intelectuales ligados al proyecto nacionalista fueron reconocidos maestros. Con la masificación de la escuela creció la demanda de docentes, el magisterio se popularizó, el paradigma populista se instaló y el papel de la escuela se modificó en el sentido de la inclusión (ya todos podemos entrar), pero entendida como *todos* formando parte de un gran proyecto unitario donde lo diverso aún no tiene cabida.

Como producto de un programa curricular nacional, los maestros formados con este paradigma llegamos a las escuelas del campo con la consigna de incluir a esta población en ese gran proyecto nacional. Castellanizamos a niños de otra lengua materna, enseñamos contenidos poco relevantes para la vida de las comunidades andinas y amazónicas, y tenemos dificultades para trabajar con la diversidad porque ésta no se ajusta a nuestro "modelo". Sin

embargo, somos conscientes de que algo no funciona; de que lo que venimos haciendo no responde; de que es necesario replantear nuestra acción.

Ahora nos preguntamos hacia dónde se dirige la nueva configuración de nuestra sociedad, cómo se está entendiendo la heterogeneidad cultural y, en el marco de la reordenación nacional, qué papel están teniendo los sujetos y su derecho a la diferencia. Las respuestas han empezado a perfilarse. Desde hace un tiempo se está abriendo paso una perspectiva que intenta reconocer y convertir en un activo la enorme heterogeneidad cultural del país. Hoy somos parte de esta "comunidad" que se encuentra imaginando un nuevo proyecto de nación, respetuoso de la diversidad, incluyente y abiertamente contrario a la desigualdad. Se abre una nueva perspectiva que reconoce diversos caminos para lograr la modernidad y el desarrollo, y que muestra que el proceso no supone necesariamente la uniformización. Esto es clave en sociedades como la peruana, donde existen relaciones asimétricas y nos jugamos la construcción de un proyecto político democrático a largo plazo.

4. Un proyecto de país, un proyecto de formación docente

No debemos renunciar a nuestro derecho de pertenecer hoy a esta comunidad que imagina la nueva configuración del país. Por el contrario, habrá que hacer un esfuerzo para lograr un protagonismo de los educadores en el tránsito de este paradigma incluyente homogeneizador a uno de carácter intercultural. Necesitamos tener en cuenta, sin embargo, algunos elementos que deben marcar la diferencia y ubicarnos claramente desde la acción en un paradigma u otro.

a. Un proyecto que reconoce el derecho a la diferencia

El derecho a la diferencia, expresado en declaraciones de las Naciones Unidas y otros acuerdos, no ha estado libre de conflictos surgidos de políticas implementadas por los Estados nacionales. La diferencia no ha surgido sólo de posiciones racistas, sino que se ha materializado en proyectos políticos asumidos por determinados grupos sociales. Éste es el problema de fondo.

El término *diferencia,* abordado en un sentido positivo, cargado de significados y contenidos culturales, sólo se puede comprender si se relaciona con circunstancias sociales y políticas que han desencadenado procesos excluyentes de unos grupos respecto a otros. Por su condición de clase, color, tradiciones, estilo de vida y visión del mundo, los primeros no han sido considerados en los marcos de las decisiones políticas trascendentes para el país. Este derecho a la diferencia es parte de la búsqueda de mecanismos para incorporar en los proyectos de integración nacional, más allá de la lógica asimilacionista. La importancia de considerarlo es que el problema de las diferencias es un punto de referencia para la construcción política de la democracia.

b. Un proyecto que asume una opción intercultural crítica

Pareciera que aquello que estamos buscando encontró respuesta en la opción intercultural, que cada vez está ganando más espacio y siendo asumida (por lo menos formalmente) por diversos Estados, instituciones y personas. Sin embargo, es importante precisar exactamente a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de interculturalidad y analizar por qué, a pesar de que decimos que esta estar presente, no lo está.

El concepto de *interculturalidad* vigente en el sistema educativo nacional es funcional a la reproducción del estatu quo y del sistema social (Tubino). El concepto y enfoque de interculturalidad que la educación nacional necesita debe diferenciar entre una interculturalidad *funcional* y una *crítica*. Las diferencias son sustantivas. La *funcional* busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes; por ello, persisten las condiciones de inequidad, pobreza extrema y discriminación de las mayorías y minorías indígenas de nuestro país. La interculturalidad *crítica* busca suprimir estas causas por métodos políticos no violentos, y propone un enfoque que tiñe transversalmente toda la acción de la vida ciudadana.

En el caso de lo educativo, asumir este enfoque supone una actitud que no convive con el modelo tal cual; no es funcional a él sino que, por el contrario, implica una actitud crítica al modelo educativo y de sociedad vigente. Es

decir, promueve la formación de ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia que considere la diversidad. Esta acción es clave en la medida en que el ejercicio de una ciudadanía intercultural es básico para la existencia de una democracia en la que estén presentes las poblaciones hoy marginadas. Este hecho nos estaría obligando a revisar lo que supone pasar de un enfoque funcional a otro crítico de la interculturalidad, que responda a las demandas y necesidades actuales.

Una perspectiva de interculturalidad crítica en la formación de maestros no sólo promueve el respeto a las diferencias y el diálogo entre los diversos; también nos exige una acción como educadores, debido a las condiciones económicas y sociales en las cuales este diálogo es posible. La lógica neutral, apolítica y ahistórica, no tiene cabida. ¿En qué opción intercultural nos reafirmamos? Sin lugar a dudas, en aquélla que suponga transformar la situación de desigualdad vigente; aquélla que contribuya a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, forjadora de una cultura de paz; y que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística tal como lo señala la Ley. El reto será hacerla vida.

c. Un proyecto que reconoce al otro

Establecer un diálogo intercultural supone la afirmación de la presencia de varios diferentes en condición de igualdad de oportunidades. Esto es reconocer al "otro" o a "los otros" como interlocutores legítimos. En el diálogo intercultural no se trata sólo de tolerar al otro distinto, sino de asumir una opción por la recreación de uno en la interacción con ese otro, propiciando de esta manera un reconocimiento mutuo. En este reconocimiento *recíproco*, en el cual nos reconocemos como iguales, somos capaces de llegar a acuerdos y de respetarlos; en la democracia, como sistema político, damos concreción normativa a este reconocimiento (Albo).

Nos preguntamos por la presencia de estos "otros" en la construcción de las propuestas educativas y en las de formación docente. Nos preguntamos si estas propuestas pueden ser definidas por un equipo de expertos en el Minis-

terio de Educación o en las direcciones regionales. En otros términos: ¿quién o quiénes deciden lo que los maestros deben aprender en sus procesos de formación? Para decidir el "para qué", el "qué" y el "cómo", es necesario incluir en estas definiciones a otros "quienes". La presencia de estos *otros* es fundamental; mientras no estén, el "qué" seguirá siendo *nuestro* qué; y el "cómo", *nuestro* cómo. Es decir, habremos respondido una vez más a las preguntas desde nuestros puntos de vista y quizá seguiremos imponiéndolos como únicos, si no como válidos. Será importante revisar la presencia de estos *otros* en la construcción de las propuestas, pero también el lugar que ocupan: no se trata de convocarlos para *consultas* que legitimen lo que hemos decidido, sino de darles el papel que corresponde a interlocutores legítimos.

d. Un proyecto que acepta la pluralidad de racionalidades

Aproximarnos a un pensamiento y a una acción interculturales debe llevarnos a cuestionar nuestras propias racionalidades, a aceptar que nuestros puntos de vista tienen un carácter relativo porque responden a aquello que aprendimos en un determinado contexto sociocultural; es decir, que forman parte de una racionalidad que existe en y para mi grupo cultural. Una racionalidad es una manera de representar y codificar, según un orden lógico, los elementos que simbolizan la vivencia de la realidad que tiene un grupo para hacerla comprensible. Sería absurdo, entonces, pensar que existe una sola racionalidad o un único orden lógico válido para toda la humanidad en todos los tiempos y espacios culturales existentes (Heise, Tubino y Ardito). Lo que encontramos son diferentes racionalidades coexistiendo entre sí, ninguna superior o inferior al resto; simplemente, diferentes. No se pueden hacer clasificaciones valorativas entre las racionalidades, como tampoco entre las lenguas, porque cada una representa un tipo de pensamiento diferente. Desde una lógica intercultural, afirmamos la coexistencia de diferentes racionalidades.

Si la educación pretende ser intercultural, tendría que considerar la existencia de estas diferentes racionalidades e incluirlas en los procesos educativos para incorporar criterios de diversidad. Si los maestros fuesen los encargados de

trabajarlas, ¿tendría la formación de docentes que considerar los diferentes tipos de racionalidades existentes? ¿Cómo podría abordarlas?

En principio, habría que hablar de una propuesta de formación docente que en realidad contiene un conjunto de propuestas de formación, algunas de las cuales necesariamente deberían considerar elementos pertenecientes a otras racionalidades. Como lo plantea Lucy Trapnell,

> [...] toda la formación racional, cognitiva, académica [...] jamás iba a generar buenos docentes [...] porque un buen docente tiene que tener una formación espiritual indígena, tiene que ser curado como indígena [...] porque la gente está enferma, ellos dicen que la gente de sus sociedades ha sido enfermada [...] lo que nos decían los docentes indígenas es que eso [...] de conocer no te libera de nada, porque el problema es mucho más de fondo, mucho más integral. Ellos no ven el conocimiento como algo tan racional, tiene un componente espiritual mucho más fuerte que había sido dejado de lado [...] entonces [...] hasta qué punto debemos empezar a recuperar estas formas como la gente está pensando. (Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe. Tinta, noviembre del 2006).

Una dificultad con la que nos encontraremos en este proceso es que desconocemos estas lógicas; estamos intentando conocerlas a partir del diálogo, del intercambio y la convivencia. Por eso resulta aún más relevante la presencia de los propios pueblos en la definición de los procesos que conciernen a su futuro, en aquello que involucra cambios en sus vidas.

Las lógicas de las comunidades forman parte de sus proyectos de sociedad. Así, la espiritualidad que se menciona en el caso de las comunidades amazónicas es un componente fundamental de su modelo social, sus valores, sus estructuras y sus formas de pensamiento. Quizá la formación no debiera quedarse sólo en estos procesos, sino también conectarse con las finalidades más profundas de las comunidades andinas o amazónicas (en el caso peruano). Esto puede suponer, por ejemplo, que la formación de maestros en

la Amazonía debe aportar a la construcción de un proyecto de vida para sus territorios, que trabaje a favor de la defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Los maestros deberían ser capaces de reorientar el trabajo que han venido desarrollando en la escuela, convirtiéndolo en un espacio de revaloración de lo propio en un esfuerzo de integrar lo foráneo sin sustituir ni desestructurar sino complementando, en un sentido incremental.

Una propuesta que pretende formar maestros en educación bilingüe intercultural tiene que asumir opciones. Hemos tenido un proyecto que ha deshumanizado, muchos de los sentidos de la vida. El intento debe tomar una opción diferente. De acuerdo con Rosario Valdeavellano,

> [...] lo que esta detrás de nuestro deseo es un proyecto de sociedad humana integradora. Hay una apuesta por la educación, *en un sentido de humanización,* no tanto de escolarización. Esto supone una gran apertura desde la propia identidad, desde los jóvenes, desde los mismos docentes y por ello no puede ser ni fundamentalista ni resentida, sino de apertura. Formar maestros en EBI, es una opción junto con una convicción por el derecho de las personas a ser ellas mismas, de nuestros estudiantes, de nuestros maestros, la reivindicación del hombre y la mujer andinos a aprender desde su propio ser, desde sus raíces y relacionarse de igual a igual con los diversos pueblos del mundo. Porque no se trata de localismos ni de ruralismo, no es un tema sólo porque estamos en el mundo rural, es un tema nacional, es un tema universal. (Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe. Tinta, noviembre del 2006)

Contar con este conjunto de elementos, suscribirlos, afirmarnos en ellos, es un avance pero no asegura los cambios. Como educadores se nos exige aproximarnos a estas búsquedas, entender por qué los cambios no tienen los efectos deseados, por qué las herramientas que usamos son inoportunas, por qué no hemos sido capaces de responder a los problemas que nos presenta la realidad todos los días. Podemos continuar actuando sin cuestionamientos profundos, como si estuviéramos efectivamente transformando la realidad hacia el logro de

un espacio intercultural, pero el riesgo es continuar haciendo más de lo mismo, siendo cómplices del mantenimiento de situaciones de exclusión, desigualdad y discriminación en la escuela y en la vida de las personas.

Enfrentamos el desafío de entender cómo y por qué nos cuesta comprometernos para procurar transformaciones e intervenir en las relaciones sociales a pesar de encontrarlas poco justas. El desafío de superar la contradicción aparente —buscar algo y lograr lo contrario— nos lleva a plantearnos la actuación ciudadana como práctica política. Ésta comienza cuando en la vida de cada uno se concreta la posibilidad de transformar la esperanza en un espacio ético y en un acto público, de manera que confrontemos la desigualdad con la fuerza individual y colectiva hacia un proyecto de transformación social democrática (Giroux).

e. De las posibilidades de transformación

En un proceso de formación de docentes, si no se tiene clara la intencionalidad trascendente y la necesidad de poner en cuestión los elementos que la encasillan, se corre el riesgo de estar atrapados en un paradigma que no ayuda a salir de la crisis. Plantearse una transformación supone una clara opción política. Sin embargo, en educación, toda esta lógica racional y uniformizante, aunada a lo ocurrido en los últimos años de nuestra historia nacional —la guerra interna, la des-estructuración de las organizaciones—, abonó por una opción desideologizadora del país y de la educación intentando plantearla, en la práctica, en términos prioritariamente técnico-pedagógicos.

Si esta forma de actuación despolitizada está suponiendo, por parte de los ciudadanos en general y de los educadores en especial, una forma de aceptación, complacencia, inacción, complicidad y finalmente sumisión ante lo dado, es preciso considerar la necesidad de recuperar la ideologización de la pedagogía, entendida como la decisión de restaurar la acción y el pensamiento políticos (Bourdieu) en cuanto actuación ciudadana para la construcción de lo común, de la posibilidad de una convivencia con equidad en la diversidad. En este mismo sentido, Henry Giroux afirma que:

> Se habla mucho entre los teóricos sobre la muerte de la política y la inhabilidad de los seres humanos para imaginarse un mundo más justo y equitativo, de modo de mejorarlo. Yo esperaría que, de todos los grupos, los educadores fuesen los más vociferantes y activos en desafiar esta asunción, dejando claro que el corazón de cualquier forma de pedagogía crítica debe asumir que el aprendizaje debe ser usado para expandir el bien público y promover un cambio social democrático.

Los educadores necesitamos definir la formación de docentes como un espacio importante para el aprendizaje de la vida democrática y la acción ciudadana. Los procesos de formación de docentes pueden ser un espacio en el cual los maestros aprendamos acerca de las destrezas de la ciudadanía y sobre cómo profundizar y expandir las posibilidades de la vida democrática.

Precisamos también que la formación nos otorgue oportunidades para aprender a identificar, por ejemplo, la relación entre el conocimiento y el poder; a poner en cuestión las lógicas únicas con las que fuimos formados; a que nuestra historia y nuestro conocimiento importan y cuentan en el proceso de desaprender "verdades absolutas", "privilegios", "categorizaciones"; a reconstruir relaciones con otros; y a transformar, cuando lo establecido no conlleve una vida digna para todos.

Es necesario defender la formación de docentes como una esfera pública de importancia vital para desarrollar un balance apropiado entre los principios democráticos y el individualismo egocéntrico. Aquí está en juego el hecho de reconocer los límites de un discurso en la práctica, y está también la responsabilidad de pensar en la naturaleza de lo público. En palabras de Severo Cuba,

> Mi visión es que de lo que se trata, en un país como el nuestro, es de radicalizar la democracia; yo digo que la democracia consiste en que cada vez más los diferentes sujetos se vuelvan políticamente relevantes ante los diversos poderes [...] un proyecto que pretende concebir a niños y actores, a todos, como sujetos políticos y no sim-

> ples beneficiarios y simples instrumentos de una gestión educativa o de un proceso [...] eso queremos y lo que nos dice la historia es que en ese sentido cada vez más peruanos, más gente del campo se va volviendo políticamente relevante para este país. Creo que ése es el proceso que hay que seguir. Y la educación justamente tiene que servir para eso, para que el conjunto de peruanos seamos cada vez más políticamente relevantes para el país. (Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe. Tinta, noviembre del 2006)

Un proyecto que nos reconoce como sujetos, como actores políticos, nos da la posibilidad de realizar las transformaciones hacia la búsqueda de este nuevo escenario local y nacional, en un ejercicio en el que la acción política se *in-corpora* (se hace al cuerpo) como parte de nuestra actuación. Sirva como ejemplo el testimonio de Cecilia Eguiluz, ofrecido en el ya mencionado Seminario sobre Formación de Docentes realizado en Tinta en noviembre del 2006:

> [...] empezábamos a pensar en esa noción de política que tenía que ver no sólo con tratar la cultura, sino simplemente de sentirla; o sea, la actuación política no solamente es una cuestión racional, que está en la mente, sino el poder sentir qué pasa con el otro, pero a partir de la vida misma; pasa por la piel y no sólo por la cabeza; cómo trasmite la piel la valía de la cosmovisión andina.

La acción individual y social adquiere sentido como parte de la intención de imaginarse algo diferente para actuar diferente. El conocimiento puede ser usado para ampliar la libertad y promover la justicia, en un futuro que no repita indefinidamente el presente; un futuro que permita que los profesores y los estudiantes trabajen para hacer realidad la esperanza, y para hacer de los principios una práctica que involucre a todos los miembros de la sociedad.

Bibliografía

ALBÓ, Xavier

2003 Selección extraída de "Iguales aunque diferentes tomado de: modulo Interculturalidad. Diploma de Segunda Especialidad en Educación Intercultural". PUCP.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto

2006 *Procesos interculturales Antropología política del pluralismo cultural en América Latina.* México: Siglo XXI

BOURDIEU, Pierre

2000 "Contra la política de despolitización". En: *Ecología política n.º 21;* Cuadernos de Debate Internacional. Barcelona: Icaria.

DEGREGORI, Carlos Iván

1979 "Ocaso y replanteamiento de la discusión del problema indígena (1930-1977)". En DEGREGORI, C. I.; M. VALDERRAMA; A. ALFAGEME y M. FRANCKE, *Indigenismo, clases sociales y problema nacional.* Lima: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.

2001 "Perú: Identidad, nación y diversidad cultural". En: HEISE, María (compilación y edición); *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Lima: Programa FORTE-PE. Disponible en Internet <http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b_dfo_030404.htm> [Consulta: 25 de junio de 2008].

GIROUX, Henry A.

2002 "Intelectuales públicos y la política educacional". En *Revista Praxis n.º 1.*

HEISE, María, Fidel TUBINO y Wilfredo ARDITO

1994 *Interculturalidad: un desafío.* (Segunda edición). Lima: CAAAP.

PERÚ

2003 *Ley Nº 28044. Ley general de educación,* 28 de julio 2003. Lima: El Peruano [Normas Legales]. 29 de julio.

POPKEWITZ, Thomas. S. (coord.)

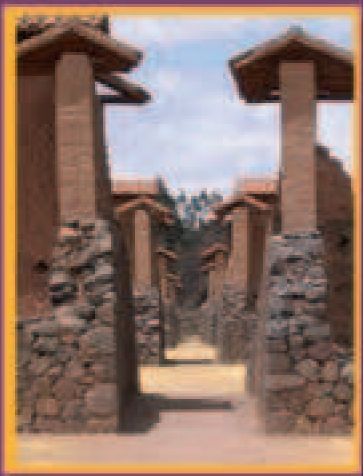
1986 *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica.* Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.

SANDOVAL, Pablo

2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR.* Lima: IEP y Tarea.

TUBINO, Fidel

2005 "Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?". En *Palestra, Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP),* febrero. Disponible en Internet <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98> [Consulta: 25 de junio de 2008].



DOCENCIA Y CONTEXTOS MULTICULTURALES. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural; recoge seis aportes presentados en el Seminario sobre Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), realizado en Tinta (Canchis, Cusco) en noviembre del 2006. Son textos y a la vez testimonios de vidas dedicadas a la búsqueda y a la educación; por eso, comentarlos resulta a la vez atrevido y tentador. Reflejan mucho más un compromiso que teorías también significativas. Son palabras colmadas de nombres y experiencias que nos hacen latir con "emoción", un matiz del munay que nos tiene en vilo y nos convoca a reflexionar y compartir la intensidad del trabajo que hacemos. Estamos recogiendo profesionalismo, pasión e ilusiones, aunque también frustraciones. Sólo se aprende a través de este camino, lleno de variedad y sorpresa, que el ser humano y sus culturas abren fatigosamente.

Me atrevo a releer estos puntos de vista desde tres dimensiones que me parecen las más saltantes y motivadoras, más allá de las consideraciones específicamente académicas o pedagógicas.

- Una apuesta política y sobre todo una ética de humanidad.
- Un perfil de docente y sobre todo un talante de persona.
- Un modelo de escuela y sobre todo una utopía de nueva educación.

Están presentes como el sustrato fundante y programático, como la razón de caminar y la aspiración de llegada, como pasos concretos y como horizonte infinito, inacabado siempre.

Rosario Valdeavellano

ISBN: 978-9972-235-16-0